

Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]
Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 159 S.



Quellenangabe/ Reference:

Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]:
Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag
Julius Klinkhardt 2020, 159 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201399 - DOI: 10.25656/01:20139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201399>

<https://doi.org/10.25656/01:20139>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Katja Mackowiak
Christine Beckerle
Sarah Gentrup
Cora Titz
(Hrsg.)

Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung

Mackowiak / Beckerle / Gentrup / Titz
Forschungsinstrumente im Kontext
institutioneller (schrift-)sprachlicher
Bildung

Katja Mackowiak
Christine Beckerle
Sarah Gentrup
Cora Titz
(Hrsg.)

Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder.

*Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JI1301A, 01JI1301B und 01JI1301C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen und Herausgeberinnen.*



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.lg. © by Julius Klinkhardt.
Grafik Umschlagseite 1: © Herausgeberinnen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5801-4 Digital
ISBN 978-3-7815-2359-3 Print

doi.org/10.35468/5801 (samst Anhang)

Inhalt

<i>Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Sarah Gentrup und Cora Titz</i> Einleitung: Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung	7
<i>Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Cordula Löffler und Julian Heil</i> Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)	13
<i>Anita Schilcher, Karin Binder, Stefan Krauss, Magdalena Schulte, Astrid Rank, Isabell Deml und Sven Hilbert</i> FaWi-S – Eine psychometrische Testkonstruktion zum didaktischen Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Sprachförderung im Projekt Eva-Prim	33
<i>Claudia Wirts, Karin Reber und Diego Gonzalez-Campos</i> SprBi: Fragebogen und App zur Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten in der Kita	55
<i>Christine Beckerle, Katja Mackowiak und Diemut Kucharz</i> B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag	79
<i>Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost</i> Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD	103
<i>Ulrich Mehlem und Ezgi Erdogan</i> Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten	121
<i>Sarah-Ines Meudt, Nina Zeuch, Lina Neuber und Elmar Souvignier</i> Kurzskaalen zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis	141

Online-Anhang

Instrumente zur Erfassung institutioneller

(schrift-)sprachlicher Bildung 159

*Katja Mackowiak, Christine Beckerle,
Sarah Gentrup und Cora Titz*

Einleitung: Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung

Die institutionelle (schrift-)sprachliche Bildung hat in den letzten Jahren in Deutschland eine zunehmende Aufmerksamkeit erfahren. Dies zeigt sich sowohl in der Bildungspolitik und Gesellschaft als auch in der Forschung und pädagogischen Praxis. Hierzu haben nicht zuletzt Ergebnisse beigetragen, die den (Schrift-)Spracherwerb als Schlüsselqualifikation für den Bildungsweg und die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen identifizieren (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Hasselhorn & Sallat, 2014). Bundesweit werden seitdem erhebliche Ressourcen in institutionelle Maßnahmen zur Sprachbildung sowie Sprach- und Leseförderung investiert, um Kinder und Jugendliche – insbesondere in Problem- oder Risikolagen – in ihrer (schrift-)sprachlichen Entwicklung zu unterstützen (Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Roth & Stanat, 2016; Schneider et al., 2012). Dies basiert auf der Erkenntnis, dass die (Schrift-)Sprachentwicklung wesentlich vom Angebot bzw. Anregungsgehalt in den Bildungsinstitutionen abhängt (Anders, 2013; Carle & Metzen, 2014) und damit von den förderdiagnostischen Kompetenzen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte. Diese müssen in der Lage sein, die Stärken und Schwächen der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln, Bildungsprozesse im Bereich Sprache und Schrift im pädagogischen Alltag anzuregen und zu unterstützen und ebenso spezifische Angebote zur Sprachbildung sowie Sprach- und Leseförderung zu planen und zu gestalten (z.B. Beckerle, 2017; Kammermeyer & Roux, 2013; Titz et al., 2018). Obwohl inzwischen bundesweit Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme sowie verstärkt Maßnahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bereits im Vorschulalter verpflichtend durchgeführt werden, ist der Anteil an Kindern mit einer sprachlichen Entwicklungsverzögerung in den letzten Jahren relativ konstant geblieben und liegt bei 21% der Drei- bis Fünfjährigen mit deutscher und bei 39% der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Im Primarbereich zeigt sich eine in den letzten Jahren gestiegene Leistungsheterogenität bezüglich der Lesekompetenzen; mehr Schüler*innen als zuvor erlangen nur die untersten Kompetenzstufen. Insgesamt beträgt der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit nicht ausreichenden Lesekompetenzen je nach Altersstufe zwischen 15 und 20 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; OECD, 2016). Entsprechend besteht im Bereich

der institutionellen (schrift-)sprachlichen Bildung zum einen weiterhin Bedarf an Begleit- und Wirksamkeitsforschung zu alltagsintegriertem (schrift-)sprachlichem und leseförderlichem Handeln von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Zum anderen bedarf es einer auf den Ergebnissen dieser Forschung beruhenden Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis, die alle beteiligten Akteur*innen gleichberechtigt einbezieht.

Vor diesem Hintergrund ist 2012 die Idee für die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) entstanden, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) unterstützt wird.

In dem auf fünf Jahre angelegten Programm sollten Maßnahmen und Verfahren zur Sprachdiagnostik sowie (Schrift-)Sprach- und Leseförderung (weiter-)entwickelt und auf ihre Wirksamkeit und Effizienz überprüft werden. Hierzu wurden Projekte mit unterschiedlicher Zielsetzung (Praxisprojekte, wissenschaftliche Begleitforschung sowie Entwicklungs- und Evaluationsprojekte) initiiert, die zwischen 2013 und 2019 von interdisziplinären Forschungsteams in Kooperation mit insgesamt mehr als 600 Kindertageseinrichtungen und Schulen in Deutschland (gebündelt in Praxisverbünden) durchgeführt wurden.

In den zehn BiSS-Evaluationsprojekten lag der Schwerpunkt auf der externen Evaluation der in den Praxisverbünden eingesetzten Maßnahmen und Verfahren. Je drei Projekte widmeten sich dem Elementar-, dem Primar- und dem Sekundarbereich; ein Projekt war am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule angesiedelt. In vielen Projekten stand eine Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und/oder Schulen mit dem Ziel der Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bzw. Sprach- und Leseförderung im Fokus (Becker-Mrotzek et al., 2016). Der Auftrag bestand darin, die Qualität der Umsetzung der Maßnahmen zu überprüfen und Hinweise zur Optimierung oder Weiterentwicklung der Maßnahmen im pädagogischen Alltag zu gewinnen. In einigen Fällen konnte darüber hinaus die Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen im Hinblick auf die Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte sowie die (Schrift-)Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen untersucht werden.

Aus den BiSS-Evaluationsprojekten ist dieses Herausgeberwerk – eine Art Methodenkompendium – entstanden. Für die Erfassung relevanter Facetten der institutionellen (schrift-)sprachlichen Bildung standen zu Beginn der Evaluationen nur wenige oder nicht gut geeignete Verfahren zur Verfügung. In den Projekten wurden deshalb unter hohem Ressourceneinsatz entsprechende Instrumente neu

oder weiterentwickelt. Eine Auswahl dieser Verfahren wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt.¹

Die sieben Instrumente fokussieren unterschiedliche Aspekte der Sprachbildung sowie Sprach- und Leseförderung und adressieren unterschiedliche Zielgruppen (pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Kinder).

Die Verfahren profitieren davon, dass sie in interdisziplinären Teams (z.B. aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktik) entwickelt wurden, sodass dasselbe Phänomen unter mehreren Blickwinkeln erfasst und ausgewertet werden kann. Dabei wurden sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge genutzt.

In fünf Kapiteln werden Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen der *pädagogischen Fach- und Lehrkräfte* in unterschiedlichen Bildungsetappen vorgestellt.

In den ersten zwei Beiträgen wird das professionelle *Wissen* fokussiert.

In Kapitel 2 präsentieren *von Dapper-Saalfels, Koch, Mackowiak, Beckerle, Löffler und Heil* ihr Vignetteninterview zur Erfassung von sprachförderdiagnostischem Wissen (VSW), mit dessen Hilfe das Sprachförderwissen pädagogischer Fachkräfte in Kitas in drei Bereichen (Diagnostik, Sprachfördertechniken, Kontext) erfasst werden kann. Es basiert auf einer Filmvignette, die eine dialogische Bilderbuchbetrachtung zwischen einer Fachkraft und einem Kind zeigt. Im leitfadengestützten Interview werden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, Fragen zu den sprachlichen Kompetenzen des Kindes und den förderdiagnostischen Kompetenzen der Fachkraft im Video zu beantworten.

In Kapitel 3 stellen *Schilcher, Binder, Krauss, Schulte, Rank, Deml und Hilbert* ihren Test zum Sprachförderwissen von Grundschullehrkräften (FaWi-S) vor, der speziell für das Fach Mathematik entwickelt wurde. In insgesamt 19 Aufgaben wird das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen der Lehrkräfte erfasst. Dabei geht es um die Einschätzung und Förderung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs der Schüler*innen.

In den folgenden drei Beiträgen steht das professionelle *Handeln* der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte im Fokus.

In Kapitel 4 von *Wirts, Reber und Gonzalez-Campos* wird der Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen (SpraBi) vorgestellt. Sowohl in Papierform als auch in einer App können pädagogische Fachkräfte reflektieren und dokumentieren, welche sprachlichen Bildungsaktivitäten sie am Tag durchgeführt haben (z.B. Bilderbuchbetrachtungen, Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit, aktiv begleitete Spielaktivitäten). Ebenso werden tagesspezifische Rahmenbedingungen festgehalten (z.B. Stimmung der Fachkraft, fehlendes Personal).

1 Die Teams der Evaluationsprojekte konnten entscheiden, welches Verfahren sie im Methodenkompendium veröffentlichen wollten. Weitere Instrumente werden in den Veröffentlichungen zu den BiSS-Projekten beschrieben (z.B. Gentrup, Henschel, Schotte, Beck & Stanat, 2019).

In Kapitel 5 beschreiben *Beckerle, Mackowiak und Kucharz* ihr Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag (B-SFT). Es zielt darauf ab, den alltagsintegrierten Einsatz von Sprachfördertechniken (korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken) durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte zu analysieren. Dazu werden Videografien von Fachkraft-/Lehrkraft-Kind(er)-Interaktionen im pädagogischen Alltag erstellt und anschließend mit einem Kategoriensystem quantitativ ausgewertet.

In Kapitel 6 präsentieren *Schmitz, Karstens und Jost* ihren Beobachtungsbogen zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht (Lestra-BD). Anhand von vier Beobachtungskategorien (kognitive Strategien auf Prozessebene, metakognitive Strategien auf Prozessebene, Grad der Explizitheit der Instruktion und ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses) wird die Vermittlung strategischen Verhaltens zur Erreichung des Lernziels „selbstreguliertes Lesen“ durch Grundschullehrkräfte analysiert.

Der Beitrag in Kapitel 7 nimmt die Ebene der *Kinder* im Kita- und Grundschulalltag in den Blick. Mit Hilfe des Kategoriensystems zur Erfassung der Einbettung kindlicher Sprachbeiträge in Dialoge von *Mehlem und Erdogan* wird auf der Basis von transkribierten Videografien von Kleingruppensituationen analysiert, wie die Redebeiträge der Kinder entstehen bzw. in den Interaktionsverlauf eingebettet sind (z.B. selbstinitiiert Beitrag, Zugzwang nach Frage der Fachkraft, Nachsprechen).

Zum Abschluss wird in Kapitel 8 der *Transfer* von Fördermaßnahmen thematisiert. Das Instrument zur Erfassung des erfolgreichen Transfers von Leseförderkonzepten in die Schulpraxis von *Meudt, Zeuch, Neuber und Souvignier* operationalisiert in fünf Kurzskalen zentrale Erfolgskriterien für den Transfer von Leseförderkonzepten im Sekundarbereich (Akzeptanz, Machbarkeit, Wiedergabetreue, Kooperation, Lernerfolg). Mit den Kurzskalen kann ökonomisch erfasst werden, ob aus Sicht der Lehrkräfte der Transfer einer innovativen Maßnahme zur Leseförderung im Schulkontext gelungen ist.

Ziel des Methodenkompendiums ist, die in den BiSS-Evaluationsprojekten neu oder weiterentwickelten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente für Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zugänglich zu machen. Entsprechend werden in den einzelnen Kapiteln der jeweilige theoretische Hintergrund, das Instrument selbst und dessen Erprobung ausführlich beschrieben und abschließend kritisch reflektiert. Ein Online-Anhang stellt zudem die Instrumente und die für deren Einsatz erforderlichen Materialien zur Verfügung.

Wir erhoffen uns, dass durch den freien Zugang zu diesen Instrumenten Ressourcen geschont und die vorhandene Expertise genutzt werden. Auf Seiten der Wissenschaft könnten durch die breitere Verwendung derselben Instrumente die Ergebnisse zukünftiger Vorhaben zur Erforschung, Evaluation und Weiterent-

wicklung der institutionellen (schrift-)sprachlichen Bildung besser miteinander verglichen werden. Außerdem könnte der Einsatz dieser Instrumente ein Anlass sein, dass sich zukünftig auch Kooperationen zwischen Forschungsteams entwickeln, die zu ähnlichen Fragestellungen arbeiten und entsprechend ähnliche Methoden benötigen.

Von fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen, die entsprechend aufbereitet werden, kann aber auch die pädagogische Praxis profitieren, wenn es beispielsweise darum geht, wirksame Strategien zur Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibprozessen bei Kindern und Jugendlichen gezielt auszuwählen und umzusetzen. Zudem liefern die vorgestellten Instrumente wertvolle Anregungen zur Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit. Sie könnten von Kita-Teams bzw. Schulkollegien zur Weiterentwicklung der (schrift-)sprachlichen Bildung bzw. Sprach- und Leseförderung herangezogen werden. Auch im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften lassen sich einige Instrumente sehr gut nutzen. Wir hoffen, dass dieses Buch sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis Anklang findet und zur Weiterentwicklung der institutionellen (schrift-)sprachlichen Bildung bzw. Sprach- und Leseförderung anregt.

Wir danken dem BMBF für die finanzielle Unterstützung dieses Bandes und allen beteiligten Kolleg*innen für ihren inhaltlichen Beitrag. Ebenso einen herzlichen Dank an unsere studentische Mitarbeiterin Rosalie Schlegel für die Formatierung der Beiträge.

Hannover, Berlin und Frankfurt, im Oktober 2019

Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Sarah Gentrup und Cora Titz

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Roth, H.-J. & Stanat, P. (2016). Die Bund-Länder Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 75-77.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Sprachbildung und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe. Kurzexpertise für das niedersächsische Modellvorhaben „Kita und Grundschule unter einem Dach“*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

- Gentrup, S., Henschel, S., Schotte, K., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.) (2019). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. (BiSS-Reihe, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 28-39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Wiesbaden: VS.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [26.09.2019].
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [26.09.2019].
- Titz, C., Geyer, S. Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2018). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (BiSS-Reihe, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.

Autorinnen

Prof. Dr. Katja Mackowiak
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Dr. Christine Beckerle
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Sarah Gentrup
Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Erziehungswissenschaften in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
sarah.gentrup@iqb.hu-berlin.de

Dr. Cora Titz
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation/Abteilung Bildung und Entwicklung (BiEn)
Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt
titz@dipf.de

Dieser Artikel ist abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_01

Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Cordula Löffler und Julian Heil

Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)

Info-Kasten zum Instrument

Name	Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)
Autor*innen	Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Cordula Löffler und Julian Heil
Ziel	Erfassung von Sprachförderwissen (1. Einsatz von Sprachfördertechniken, 2. Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen, 3. Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes)
Einsatzbereich	Analyse von Sprachförderwissen pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich
Erhebung	Leitfadengestütztes Filmvignetteninterview
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem (drei Skalen)

1 Theoretischer Hintergrund zum Instrument

Im Verbundprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ (alle), das im Rahmen der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) durchgeführt wurde, wurden zwei Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung in verschiedenen Kindertageseinrichtungen (Kitas) hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft. Im vorliegenden Beitrag wird das im Projektkontext entwickelte Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW; in Anlehnung an IteL, 2015, in Vorb.) vorgestellt. Dieses erfasst das sprachförderbezogene Wissen der Fachkräfte in den Bereichen *Diagnostik*, *Planung*, *Durchführung* und *Evaluation* von Sprachförderung und orientiert sich sowohl an den übergeordneten Diskursen zur sprachbezogenen Professionalisierung von Erzieher*innen und den dort angemahnten Verbesserungen der Wissens- und Handlungskompetenzen (z.B. Anders, 2018; Hopp, Thoma & Tracy, 2010) als auch konkret an

den von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) beschriebenen Schritten eines zyklisch verlaufenden Sprachförderprozesses.

Zur Auswertung des Interviews wurden bisher drei Auswertungsskalen entwickelt, die einzelne Schritte in den Bereichen *Wissen über den Einsatz von Sprachförder-techniken* (Skala 1), *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) und *Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3) abdecken.

Sprachförderprozess

Seit einigen Jahren legt die Forschung zur institutionellen frühen Bildung einen Schwerpunkt auf die Qualifizierung von Fachkräften, vor allem in Bezug auf die Verbesserung von Sprachbildung und Sprachförderung. In diesem Zuge wurde u.a. die Bedeutung der Umsetzungsqualität der Fördermaßnahmen erkannt (Roux & Kammermeier, 2018). Ausgehend von diesem Diskurs eignet sich der Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011), um einzelne Teilbereiche der Umsetzung näher zu untersuchen. Die einzelnen Elemente des Sprachförderprozesses werden deshalb zur Strukturierung des Interviewleitfadens im VSW genutzt, um das Sprachförderwissen der Fachkräfte zu erheben.

Am Anfang dieses Modells von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) steht die *Diagnostik*, in der (z.B. durch Entwicklungsbeobachtung) die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes festgestellt werden, welche die Grundlage für die Zielformulierung und anschließende Sprachförderplanung bilden. In der *Durchführung* werden Gelegenheiten für Sprachlernanlässe geschaffen; hierfür sollte die Fachkraft als Sprachvorbild agieren, die Kommunikation gezielt strukturieren und sie adaptiv an den Entwicklungsstand des Kindes anpassen. Währenddessen bzw. im Anschluss werden der aktuelle Sprachstand des Kindes und die eigene Vorgehensweise *evaluiert* und reflektiert. Zudem wird der Sprachförderprozess *dokumentiert* und hierauf aufbauend ein neuer angepasster Förderzyklus initiiert.

Mittlerweile sind die einzelnen Schritte des gesamten Sprachförderprozesses zu *Diagnostik*, *Planung*, *Durchführung*, *Evaluation* und *Dokumentation* von Sprachförderung umfangreich erforscht und empirisch abgesichert (z.B. Beckerle, 2017).

Kompetenzen und Wissensfacetten von Fachkräften

Die Frage, welche Kompetenzen Fachkräfte benötigen, um sprachbezogene Bildungsprozesse bei Kindern zu initiieren, wird seit der Jahrtausendwende verstärkt diskutiert. Basierend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) sind Kompetenzen verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die benötigt werden, um in verschiedenen Situationen adäquat handeln zu können. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch und Rauh (2014) differenzieren dabei in ihrem Kompetenzmodell, welches in der Frühpädagogik weit verbreitet ist, zwi-

schen den Handlungsgrundlagen (Disposition), der Handlungsplanung/-bereitschaft sowie der Handlungsrealisierung (Performanz).

Die aktuelle Forschung zu sprachbezogenen Kompetenzen fokussiert neben dem Sprachförderhandeln auch das Sprachförderwissen als weiteren Kompetenzbereich. Das Modell von Hopp et al. (2010) zur Sprachförderkompetenz enthält z.B. neben Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen) auch bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen). Zu diesen Kenntnissen zählen die Autor*innen das Wissen über Sprache und zum Spracherwerb, zur Sprachdiagnostik, über die Gestaltung von Sprachförderung sowie allgemeines pädagogisches Wissen.

Geyer (2018) teilt in Anlehnung an die von Shulman aufgezeigten Wissensfacetten (1986) Wissen in folgende Bereiche ein: Fachwissen (z.B. Wissen über Sprache, Sprachstandserhebung), fachdidaktisches Wissen (z.B. Methoden, Materialien) und pädagogisches Wissen (z.B. Beziehungsgestaltung). Damit erfolgt durch Geyer (2018) eine Einteilung der durch Hopp et al. (2010) genannten bereichsbezogenen Kenntnisse in abgegrenzte Wissensfacetten, die sich darüber hinaus nach Anderson und Krathwohl (2001) auf verschiedenen Kompetenzniveaus (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Beurteilen, (Er-)Schaffen) bewegen können, wobei jede Niveaustufe jeweils weitere kognitive Prozesse erfordert.

Befunde zum Wissen der Fachkräfte

In mehreren empirischen Studien lassen sich große Wissensunterschiede zwischen Fachkräften im Bereich Sprachförderung finden (z.B. Müller, Geist & Schulz, 2013; Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014). Einige Studien weisen darauf hin, dass diese unter anderem auf die unterschiedlichen Ausbildungen oder Weiterqualifikationen zurückzuführen sind (z.B. Roth, Hopp & Thoma, 2015). Auch bezüglich einzelner Wissensfacetten treten Unterschiede auf. So zeigen z.B. Müller et al. (2014) sowie Tracy, Thoma, Ofner, Michel und Sybel (2012), dass das praxisrelevante Wissen bei den Fachkräften in größerem Umfang vorhanden ist als das linguistische. Auch Faas (2013) stellte fest, dass Fachkräfte eher auf Erfahrungs- als auf fachliches Wissen zurückgreifen.

Insgesamt zeigt sich, dass Fachkräfte sich in den untersuchten Wissensbereichen jeweils stärker an den eigenen Erfahrungen als an fachlichem Wissen orientieren. Offen ist dabei, inwieweit diese unterschiedlichen Wissensbestände miteinander verknüpft werden.

Befunde zu Zusammenhängen zwischen Wissen und Handeln

Wie bereits zuvor aufgezeigt, bezieht sich Sprachförderkompetenz nicht alleine auf den Aspekt des Wissens, sondern auch auf die Bereiche des Könnens und Handelns (Hopp et al., 2010). Einige Studien berichten hier moderate Zusammenhänge. So fanden Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) nur zwischen dem Sprachwissen und einigen Teilaspekten des beobachteten Interaktionshan-

delns Zusammenhänge. Ofner (2014) berichtete Zusammenhänge zwischen dem Sprachwissen und der Qualität des Sprachhandelns und hob einzelne Aspekte besonders hervor (u.a. allgemeines Kommunikationsverhalten, Motivation). Dem gegenüber konnten Mackowiak et al. (2018) keine Zusammenhänge zwischen den Aspekten des Sprachförderwissens und Sprachförderhandelns entdecken. Studien zur Evaluation von Weiterqualifikationen kommen im Hinblick auf das Wissen zu uneinheitlichen Ergebnissen: Müller et al. (2013) untersuchten den Wissenszuwachs durch Fortbildungen und stellten dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe fest. In eine ähnliche Richtung deuten auch die Befunde des allE-Projekts (Mackowiak et al., im Druck). Andere Studien belegen, dass nach einer Fortbildung das anwendungsbezogene Wissen der Fachkräfte größer wird, jedoch nicht das linguistische Grundlagenwissen (z.B. Geyer, 2018; Neuman & Cunningham, 2009).

Erfassung von Wissen

Um explizites sprachförderbezogenes Fachwissen zu erheben, setzen Studien u.a. Wissenstests (z.B. „SprachKoPF“, Thoma & Tracy, 2012) ein. Eine Methode, um eher implizites und erfahrungsbasiertes Wissen zu erheben, ist beispielsweise das Vignetteninterview.

Der Unterschied liegt darin, dass die im Interview eingesetzten Vignetten nicht nur als Wissenstest genutzt werden können und durch die dialogische Interviewsituation zur Erörterung oder auch Reflexion anregen, darüber hinaus kann an konkreten Beispielen die Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensbestände aufgezeigt werden. Denn erst diese Verknüpfung des fachlichen, fachdidaktischen und erfahrungsbasierten Wissens ist es, die professionelles Handeln von Fachkräften im pädagogischen Alltag ausmacht.

2 Vorstellung des Instruments

2.1 Vignetteninterviews als Methode in verschiedenen Forschungsdisziplinen

Eine größere Verbreitung in der Forschung erfuhren Vignetteninterviews zunächst in den 1980er Jahren in anglo-amerikanischen sozialwissenschaftlichen Survey-Studien (z.B. Rossi & Nock, 1982). Seit der Jahrtausendwende finden sie zunehmend auch Eingang in die deutschsprachige Forschung (Reineck, Lilienthal, Sehl & Weichert, 2017). Bereits Finch (1987, S. 105) beschreibt Vignetten als „short stories about hypothetical characters in specified circumstances, to whose situation the interviewee is invited to respond“.

Sie werden z.B. in psychologischen Studien zur Untersuchung von Verhalten und in der Soziologie zur Erfassung von Einstellungen und Werten eingesetzt (Sampson & Johannessen, 2019). In der Lehr-Lern- sowie Unterrichtsforschung haben sie sich zur Feststellung von Kompetenzen etabliert (z.B. Benz, 2018; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010). Die Vielfältigkeit der Anwendung und Disziplinen spiegelt sich auch in der jeweiligen Definition dessen wider, was eigentlich eine Vignette als Teil des Interviews auszeichnet (z.B. Atria, Strohmeier & Spiel, 2006; Benz, 2018). Übereinstimmend heben alle Autor*innen hervor, dass die Vignette vor allem die Funktion eines Stimulus übernimmt und somit als Einstimmung auf oder Anlass für das folgende Interview fungiert.

Vignetten als Impulse für Interviews können beispielsweise fiktiv konstruiert sein (z.B. Jenkins, Bloor, Fischer, Berney & Neale, 2010) oder Realsituationen als Grundlage nutzen (Merton & Kendall, 1946). Der Einsatz der im Interview angewandten Vignette kann advokatorisch sein, d.h. die Befragten werden gebeten, die Vignette an sich oder die Handlungsweisen der in der Vignette vorkommenden Dritten zu beurteilen (z.B. Oser, Salzmann & Heinzer, 2009). Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Interviewten in einer eigenproduktiven Form anzuregen bzw. berichten zu lassen, was sie selbst in der Situation tun würden (Benz, 2018).

Deutlich wird, dass sich unterschiedliche Ansätze bezüglich des Aufbaus und der Durchführung von Vignetteninterviews finden lassen. Im vorliegenden VSW liegt der Fokus auf der Filmvignette. Es orientiert sich dabei methodisch am fokussierten Interview (Merton, Fiske & Curtis, 1946), das u.a. den Einsatz von bewegten Bildern in Interviewsituationen als erstes systematisch nutzte (Sampson & Johannessen, 2019).

2.2 Aufbau des VSW

Das Ziel des VSW ist die Erfassung von Sprachförderwissen hinsichtlich des *Einsatzes von Sprachfördertechniken* (Skala 1), *der Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) und des *diagnostischen Wissens bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3). Um dies zu erheben, wurde in Anlehnung an Itel (2015, in Vorb.) ein leitfadengestütztes Filmvignetteninterview entwickelt. Dabei steht ein Filmausschnitt im Mittelpunkt, der im VSW insgesamt dreimal eingesetzt wird.

Filmvignette

Die gezeigte Vignette stellt einen kurzen Filmausschnitt dar (03:34 Minuten)¹, der eine Person mit einem Kind (fünf Jahre) nicht deutscher Herkunftssprache

1 Der originale Filmausschnitt stammt aus einem Fortbildungsangebot und umfasst 06:11 Minuten (Ulich, 2009). Die gekürzte Fassung wurde von Itel (2015; in Vorb.) eingesetzt.

bei einer Bilderbuchbetrachtung in einem separaten Kita-Raum zeigt. Die Interaktion gestaltet sich dabei in einem Wechselspiel zwischen Vorlesen und Dialog mit dem Kind zu eigenen Erlebnissen. In der behandelten Geschichte geht es um einen Bären, der eines Tages aus dem Bilderbuch austritt und mit einem Mädchen Abenteuer (z.B. im Supermarkt oder im Park) erlebt (Moers & Wilkon, 2003).

Interviewaufbau

Der Interviewaufbau bezieht sich auf die vier Wissensbereiche *Diagnostik*, *Planung*, *Durchführung* und *Evaluation* von Sprachförderung in Anlehnung an den Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011).

Das VSW beginnt damit, dass der Filmausschnitt einmal vollständig abgespielt wird. Nach dem ersten offenen und wenig gelenkten Einstieg zur Offenlegung von Relevanzsystemen, bei dem die interviewte Person aufgefordert wird ihre Eindrücke zur Filmvignette zu äußern, wird im weiteren Verlauf des Interviews ein Set aus strukturierten Leitfragen und Aufgaben zur Vignette eingesetzt.

Die Aufgaben zur Vignette folgen dem advokatorischen Ansatz mit eigenperspektivischen Ergänzungen: Die befragte Person wird zunächst über eine offene Frage aufgefordert, das im Video gezeigte Handeln (die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes oder das sprachförderliche Handeln der Fachkraft) zu beschreiben. Darauf folgt jeweils eine thematische Fokussierung auf den jeweiligen Schwerpunkt (Sprachdiagnostik oder Sprachförderung), der durch strukturierte Leitfragen eingeführt wird. Dabei erfährt das geäußerte Wissen durch eine sogenannte Start-Stopp-Aufgabe zu beiden Themenbereichen zusätzlich eine quasipraktische Anwendung. Diese Aufgabe besteht darin, das Video an jenen Stellen zu stoppen und zu kommentieren, an denen etwas hinsichtlich des jeweiligen Themenbereichs beobachtet wird.

Daran schließen sich jeweils strukturierte Leitfragen, genauer Szenario-Fragen (Kruse, 2014) an, bei denen die befragte Person Handlungsmöglichkeiten oder -alternativen erläutert. Am Ende der Fragenblöcke wird das Gesagte nochmals zusammengefasst und so den Befragten zusätzlich ermöglicht, bisher nicht angesprochene Aspekte ergänzend hinzuzufügen.

Die Start-Stopp-Aufgaben stellen hohe Anforderungen an die Beobachtungsfähigkeiten der Fachkraft und verlangen einen schnellen Abruf des konzeptuellen Wissens. Dadurch rekapituliert die befragte Person während dieser Aufgabenstellung die Schritte *Diagnostik* und *Sprachförderung* nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011). Durch die eigene Entscheidung, wann die befragte Person das Video stoppt, zeigen sich die diagnostischen Fähigkeiten in alltagsähnlichen Situationen und erlauben so eine Einschätzung der sprachdiagnostischen Kompetenzen und der Fähigkeit, Sprachförderliches erkennen und erklären zu können.

Diese Fähigkeit kann als ein zentraler Aspekt von Sprachförderkompetenz gesehen werden.

Die noch fehlenden Schritte (*Planung* und *Evaluation*) des Sprachförderprozesses von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) werden über Szenario-Fragen zu den beiden Themenbereichen erhoben. Diese eröffnen vor allem eine eigenproduktive Perspektive, da die befragte Person entweder erörtert, was sie selbst tun würde, wenn sie das Kind sprachlich fördern wollte, oder wie die Person im Video die Wirksamkeit ihrer sprachförderlichen Maßnahme überprüfen könnte. Durch den hypothetischen Entwurf und die Beurteilung einer Maßnahme wird so ein kognitiver und zu verbalisierender Prozess angeregt.

Das gesamte Vignetteninterview endet mit der Möglichkeit, nochmals all das anzumerken, was bisher noch nicht angesprochen wurde. Dies dient dazu, weitere und über die zuvor gegebenen Antworten hinausgehende Aspekte festzuhalten.

2.3 Abgrenzung des Instruments VSW zum Instrument von Itel

Das im alle-Projekt verwendete Vignetteninterview ist stark angelehnt an das von Itel (2015, in Vorb.) genutzte Instrument. Bei ihr fanden zwei Videos als Stimuli Verwendung, um Sprachförderwissen in den Bereichen Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung sowie Sprachförderung bei den von ihr interviewten Fachkräften aus dem Elementarbereich zu erheben. Hierfür entwickelte sie einen Interviewleitfaden, der im Zuge des alle-Projekts erweitert und angepasst wurde (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Unterschiede zwischen dem Vignetteninterview von Itel (2015, in Vorb.) und dem VSW

Vignetteninterview von Itel	VSW
Befragung zielt auf Sprachförderdiagnostik, -planung und -förderung	Erweiterung um Fragen zur Sprachförderevaluation
<i>Leitfadeninterview im Einzelsetting</i>	
Zwei Filmausschnitte (Bilderbuchbetrachtung und Freispiel)	Ein Filmausschnitt (Bilderbuchbetrachtung)
Angaben zum Kind im Video	Keine Angaben zum Kind im Video
Gespräch mit ausschließlichem Fokus auf Sprache	Ergänzung um thematisch offenen Gesprächseinstieg
Weitere Fragen jeweils aufgeteilt in globale und Start-Stopp-Fragen	

<i>Auswertung (quantitativ)</i>	
Beziehungsgestaltung	Wissen über den Einsatz von Sprachför-
Dialog	dertechniken (Skala 1)
Fragetechniken	Kontextwissen zur Gestaltung dialogi-
Wortschatzförderung	scher Sprachfördersituationen (Skala 2)
Modellierungstechniken	Diagnostisches Wissen bezüglich der
	sprachlichen Kompetenzen des Kindes
	(Skala 3)

Beide Vignetteninterviews sind als Leitfadeninterviews konzipiert und zeichnen sich durch ein strukturiertes Vorgehen mit offenen Fragen aus. Der Film wird jeweils mit der Bitte eingeleitet, sich in die gezeigte Situation hineinzuversetzen. Hierbei nimmt ITEL den Hinweis vorweg, dass es sich um ein türkisches Mädchen handelt, was im alle-Projekt zur Vermeidung einer Stereotypisierung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht erwähnt wird.

Im alle-Projekt wird nur eine der auch von ITEL eingesetzten Filmvignetten genutzt, um das (thematisch erweiterte) Interview nicht zu lang zu gestalten. In beiden Interviews wird der gesamte Filmausschnitt mit einer vorherigen Beobachtungsaufforderung präsentiert. In der Handhabung der auf die Beobachtungsaufforderung folgenden Frage ergeben sich allerdings Unterschiede: ITEL lenkt zu Beginn des Interviews die Aufmerksamkeit auf die Sprache und das Sprechverhalten des Kindes. Die Vorgehensweise im alle-Projekt folgt demgegenüber einer weniger fokussierten Interviewkonstruktion, d.h. es gibt zunächst eine allgemeine Erzählaufforderung mit der Bitte, den gezeigten Film genau zu beobachten. Der Einsatz einer derartigen erzählgenerierenden Frage zu Anfang des Interviews ermöglicht es den Befragten, sich zu orientieren und zu positionieren, und führt offen zum Thema hin. Im VSW erfolgt erst dann die spezifischere Fragestellung, die den Fokus auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes legt. Zudem werden im alle-Projekt, anders als bei ITEL, noch weitere Themen, wie Sprachförderevaluation oder das eigene Sprachförderhandeln angesprochen. Die Datenauswertung wurde bei beiden Instrumenten quantitativ durchgeführt, allerdings mit inhaltlich und methodisch unterschiedlichen Auswertungssystemen.

2.4 Durchführung des VSW

Das VSW wird in einem Einzelsetting durchgeführt und ist leitfadenbasiert. Das Interview nimmt pro Fachkraft zwischen 30 und 60 Minuten in Anspruch. Bei der Auswahl des Raums, in dem das Interview stattfindet, sollte besonders auf eine möglichst ruhige Atmosphäre geachtet werden. Die Fallvignette wird über einen Laptop abgespielt, dessen Tonqualität mit dem Anschluss zusätzlicher Lautsprecher verbessert werden kann. Darüber hinaus wird das Interview über zwei Dik-

tiergeräte aufgezeichnet, um eine spätere Transkription (z.B. MAXQDA, VERBI Software) zu ermöglichen.

Nach einer allgemeinen Einführung zu Sinn und Zweck des Vignetteninterviews werden die Interviewten zu möglichst umfassenden Äußerungen ermuntert und gebeten, alles zu nennen, was ihnen wichtig erscheint.

Nachdem der Filmausschnitt einmal vollständig abgespielt wird, erfolgt eine erste offene Einschätzung der Vignette durch die Fachkraft. Dies dient dazu, die sprachförderbezogenen Relevanzsysteme der Befragten offenzulegen. Daran schließt der Interviewteil an, der aus strukturierten Leitfragen und Start-Stopp-Aufgaben besteht. Zu beachten ist, dass im Unterschied zu anderen Formen des Leitfadeninterviews die Abfolge der Fragen vorab festgelegt ist und nicht in Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf variiert (weitere Hinweise siehe Online-Anhang).

2.5 Auswertung des VSW

Um die Vignetteninterviews auszuwerten, werden Transkripte von den Audioaufnahmen erstellt, die sich in einer vereinfachten Version an den Transkriptionsregeln von Selting et al. (1998) orientieren. Die Erstellung eines Transkripts nimmt durchschnittlich drei bis vier Stunden in Anspruch.

Folgende drei Auswertungsskalen wurden bisher entwickelt: *Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken (Skala 1)*, *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen (Skala 2)* sowie *Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes (Skala 3)*.²

Skala 1: Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken deckt einen Teilbereich der *Sprachförderung* im Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kanengieser (2011) ab. Die Fachkraft hat im Vignetteninterview die Aufgabe, das sprachförderliche Handeln der vorlesenden Person im gezeigten Filmausschnitt zu erkennen und zu benennen. Dabei soll sie die Vignette an den entsprechenden Stellen stoppen. Um dies systematisch auszuwerten, wurde für die Vignette eine Musterlösung entwickelt. Im Video können 22 Passagen identifiziert werden, in denen die vorlesende Person mindestens eine Sprachfördertechnik zeigt, wobei teilweise auch mehrere Sprachfördertechniken in einer Passage vorkommen. Dabei sind insgesamt 37 Sprachfördertechniken zu beobachten (neun korrektive Feedbacks, zwölf Modellierungstechniken, 16 Fragen). In einem ersten Schritt wird die Gesamtzahl der von den Befragten in Übereinstimmung mit der Musterlösung richtig gestoppten Stellen ermittelt. Da die Interviewten auch gebeten werden, zu begründen, warum sie an dieser Stelle gestoppt haben, erfolgt in einem zweiten Schritt eine weitere Bewertung dieser Äußerungen über die Vergabe von Punkten, welche die Wertigkeit von eins bis drei annehmen können. Mit die-

2 Die vollständigen Auswertungsskalen befinden sich im Online-Anhang.

ser Form der Bewertung werden unterschiedliche Niveaustufen des Wissens zum Einsatz von Sprachfördertechniken abgebildet – von eher unbewusstem Erkennen sprachlichen Handelns über schon bewussteres Erfassen und Umschreiben bis hin zu einem präzisieren Benennen und Erklären dieser sprachlichen Handlungen (maximale Punktzahl: 111 Punkte; vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Punktevergabe für die Antworten zu Skala 1 und 3 des VSW

Punkte	Beschreibung	Beispiel Skala 1	Beispiel Skala 3
1 Punkt	<p>Wiederholen <i>oder</i> unспецифisches Benennen:</p> <p>Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist, ODER</p> <p>umschreibt die Situation unspezifisch.</p>	<p>Fachkraft in Vignette: „Soll ich’s dir vorlesen?“</p> <p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also hier, da stellt sie jetzt eine Frage.“</p>	<p>Kind in Vignette: „In Autobahn und alle saut in Bär.“</p> <p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also da hat das Kind saut statt schaut gesagt.“</p>
2 Punkte	<p>Umschreiben des Fachbegriffs <i>oder</i> Nutzen des Fachbegriffs <i>oder</i> Erklärung:</p> <p>Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs ODER</p> <p>den Fachbegriff ODER</p> <p>liefert eine Erklärung für die Situation.</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Hier stellt die Fachkraft eine gezielte Frage.“</p> <p>ODER</p> <p>„Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt.“</p> <p>ODER</p> <p>„Also hier hat die Fachkraft keine gute Frage gestellt: ‘Was siehst’n da?’, weil das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt.“</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also hier, da hat das Kind den Laut ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt.“</p> <p>ODER</p> <p>„Hier hat das Kind einen Konsonanten ersetzt.“</p> <p>ODER</p> <p>„Das Kind hat Schwierigkeiten, das ‘sch’ auszusprechen, und ersetzt diesen deswegen durch einen einfacheren Laut.“</p>

3 Punkte	<i>Präzises Benennen mit Fachbegriff und Erklärung:</i> Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff UND liefert eine Erklärung für die Situation. ODER verweist auf eine diagnostische Maßnahme (inkl. Fachbegriff) (Zusatz für Skala 3)	<i>Äußerung der befragten Fachkraft:</i> „Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt: „Was siehst’n da?“. Die Frage führt dazu, dass das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt und nicht zum Sprechen anregt wird.“	<i>Äußerung der befragten Fachkraft:</i> „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt. Das kann vielleicht an der Herkunftssprache liegen.“ ODER „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt, sicherheitshalber sollte mal eine Logopädie aufgesucht werden.“
----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Skala 2: Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen*³ wird den Bereichen *Sprachförderplanung* und *Sprachförderung* im Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011) zugeordnet. Dieses Wissen bezieht sich auf die Gestaltung alltäglicher Sprachfördersituationen und gilt als wesentliche Facette der Sprachförderung. Die entwickelte Skala orientiert sich an den in der Sprachförderforschung diskutierten positiven Merkmalen dialogisch gestalteter Sprachfördersituationen (z.B. Kammermeyer et al., 2017; Zevenbergen & Whithurst, 2003). Gleichwohl im Vignetteninterview keine direkte Frage zu den einzelnen Merkmalen gestellt wird, können die entsprechenden Gesichtspunkte, insbesondere bei den offenen Fragen (zu Anfang, zur Sprachförderplanung und zur Sprachförderung) von den Befragten eingebracht werden. Bei der Erstellung dieser Skala wurde ein kombiniertes deduktives und induktives Vorgehen für die Kategorienbildung gewählt. Insgesamt ließen sich 14 Aspekte herausarbeiten. Im Rahmen eines Treffens von sechs Expert*innen wurden diese 14 Aspekte bezüglich der Umsetzungsqualität in der Filmvignette (angemessen, akzeptabel oder unangemessen) bewertet und als Grundlage für die Punktevergabe genutzt. Für jeden von einer Fachkraft benannten Aspekt werden dann Punkte vergeben, wenn die Fachkraft diesen adäquat zur Expert*inneneinschätzung einstuft. Schätzt die Fachkraft also beispielsweise die Wahl des Bilderbuchs als angemessen ein, so erfolgt eine Punktevergabe, wenn das Expert*innenurteil die Materialwahl ebenfalls als angemessen beurteilt hat.

³ Das Auswertungsschema wurde bereits in einer ersten Fassung veröffentlicht (von Dapper-Saalfeld et al., 2018).

Skala 3: Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes deckt einen Teilbereich der Sprachdiagnostik im Sprachförderprozess nach Kappler Suter und Kannengieser (2011) ab. Hierbei ist es die Aufgabe der Fachkraft, den Film bei wahrgenommenen sprachlichen Auffälligkeiten, aber auch Stärken des Kindes, an den entsprechenden Stellen zu stoppen und zu kommentieren. Das Auswertungsschema fokussiert aktuell die sprachlichen Schwächen des Kindes. Es lassen sich 21 Passagen mit insgesamt 59 beobachtbaren sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes aus den Bereichen Grammatik (25 Stellen), Semantik und Lexikon (zehn Stellen), Phonetik und Phonologie (21 Stellen) sowie Sonstiges (drei Stellen) identifizieren. Die Bewertung der Antworten der Fachkraft erfolgt dabei in Anlehnung an das Auswertungsprinzip von Skala 1. Nach Ermittlung der Anzahl der korrekt gestoppten Passagen erfolgt eine Bewertung des Beschreibungsniveaus mit jeweils ein bis drei Punkten (max. Punktzahl: 177 Punkte; vgl. Tab. 2).

Weitere Informationen zur genutzten Vignette hinsichtlich Aufbau, Durchführung und Auswertungsskalen des VSW finden sich im Online- Anhang.

3 Erprobung des Instruments

3.1 Einsatz des VSW im allE-Projekt

Das VSW wurde im Rahmen des allE-Projekts erprobt. Im Projekt wurden mittels eines Prä-Post-Designs zwei unterschiedliche Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung für Fachkräfte evaluiert. Die Stichprobe bestand aus 84 Fachkräften und 446 Kindern (Konzept A: 48 Fachkräfte und 332 Kinder; Konzept B: 26 Fachkräfte und 114 Kinder) (Mackowiak et al., im Druck). Das Vignetteninterview fokussiert die Wissensebene und wurde zu beiden Messzeitpunkten mit den Fachkräften durchgeführt.

3.2 Gütekriterien des VSW

Für die Auswertungsskalen des VSW wurde im Kontext des allE-Projekts die Objektivität überprüft. Für die anderen in der empirischen Forschung gültigen Gütekriterien (vor allem die Reliabilität und Validität) stehen entsprechende Untersuchungen noch aus.

Hinsichtlich der Objektivität wurde insbesondere die Auswertungsobjektivität über ein entsprechendes Verfahren zur Beurteiler*innenübereinstimmung abgesichert. Dabei wurde ein Kreisprozess gewählt, welcher sich über Systemklärung – Auswertungsversuche – Systemüberarbeitung – Auswertungsversuche bis hin zur Berechnung mit 21% des Materials vollzog. Hierbei wurden die Kodierungen von zwei unabhängigen Rater*innen durchgeführt und miteinander verglichen.

Die prozentuale Beurteiler*innenübereinstimmung lag für Skala 1 bei 92.76 %, für Skala 2 bei 93.90 % und für Skala 3 bei 74.88 %. Auch wenn der letzte Wert deutlich niedriger ausfällt und sich hier ein leichter Optimierungsbedarf proklamieren lässt, liegen alle Übereinstimmungen im noch zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich.

Zusammenhänge zwischen den Skalen

Um die Zusammenhänge zwischen den Skalen zu berechnen, wurde ein Summenscore pro Skala erstellt. Hierbei wurden bei Skala 1 und Skala 3 die richtig erkannten Sprachfördertechniken bzw. Auffälligkeiten des Kindes addiert und bei Skala 2 die laut Expert*innenurteil richtig eingeschätzten Aspekte.

Die Korrelationen der Auswertungssysteme zeigen, dass mit $r = .31^*$ ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen Skala 1 und Skala 3 besteht. Somit scheinen größere Wissensbestände einer Fachkraft im Wissen um Sprachfördertechniken auch mit größerem Wissen im Bereich Sprachdiagnostik einherzugehen. Skala 2 korreliert ebenfalls signifikant mit Skala 1 ($r = .22^*$). Demzufolge lassen sich auch Zusammenhänge zwischen dem Wissen über Sprachfördertechniken und dem Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen finden. Zwischen Skala 2 und Skala 3 besteht dagegen keine signifikante Korrelation ($r = .03$). Das diagnostische Wissen und das Kontextwissen zur Gestaltung von Sprachfördersituationen scheinen somit zwei unabhängige Sprachförderwissensbestandteile zu sein.

3.3 Ergebnisse mit dem VSW

Ausgewählte deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die zentralen Ergebnisse der Evaluation im allE-Projekt bezüglich einer möglichen Veränderung der drei erfassten Wissensfacetten durch die Weiterbildungskonzepte vorgestellt (vertiefend: Mackowiak et al., im Druck). Die Leistungen der 84 Fachkräfte in Skala 1 (*Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken*) fallen vor der Weiterqualifikation generell gering aus. Durchschnittlich identifizieren die Fachkräfte knapp 5.30 Sprachfördertechniken ($SD = 3.87$). Dies entspricht 14.32% der möglichen Sprachfördertechniken im Video. Dabei wurden Frageformen am häufigsten erkannt. In Bezug auf die Qualität der Antworten (Fachbegriffe, Erklärungen, Begründungen) erreichen die Fachkräfte durchschnittlich 7.40 von max. 111 möglichen Punkten ($SD = 5.95$).

Die Ergebnisse zu Skala 2 (*Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen*) zeigen, dass die Befragten von 14 möglichen Aspekten durchschnittlich 4.11 Kontextbedingungen ($SD = 1.95$) einer gelingenden Sprachfördersituation übereinstimmend mit dem Expert*innenurteil benennen. Dies entspricht 29.35% der Aspekte. In Skala 3 (*Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes*) konnten die Fachkräfte von insgesamt 59 sprachlichen Auffällig-

keiten des Kindes im Video durchschnittlich 6.17 Auffälligkeiten ($SD = 4.59$) identifizieren und richtig benennen. Das entspricht 10.46% der möglichen Auffälligkeiten im Video. In Bezug auf die Qualität der Antworten (Fachbegriffe, Erklärungen) erreichen die Fachkräfte durchschnittlich 9.48 von max. 177 Punkte ($SD = 8.00$).

Effekte der Weiterqualifizierungen auf das Wissen

Abschließend konnten folgende Effekte im alle-Projekt – in Bezug auf zwei Weiterqualifizierungskonzepte A und B – festgestellt werden (Mackowiak et al., im Druck).

Tab. 3: Wissen der Fachkräfte zu MZP 1 und 2 in Abhängigkeit vom Weiterqualifizierungskonzept A ($n = 48$) vs. B ($n = 26$). Entnommen aus Mackowiak et al. (im Druck)

Wissen	Konzept	MZP 1	MZP 2	ANOVA mit Messwiederholung		
					<i>F</i> (1;72)	<i>part. η</i> ²
Skala 1: Wissen über Sprach- förder- techni- ken	A	<i>M</i> (SD)	<i>M</i> (SD)	Zeit	14.18**	.17
		3.77 (2.92)	5.92 (3.18)	Konzept	16.28**	.18
	B	7.23 (4.05)	8.12 (3.46)	Zeit x Konzept	2.46	.03
Skala 2: Wissen über Kontextbe- dingungen	A	<i>M</i> (SD)	<i>M</i> (SD)	Zeit	0.54	.01
		4.04 (2.03)	3.75 (2.19)	Konzept	1.08	.02
	B	4.38 (1.84)	4.35 (2.15)	Zeit x Konzept	0.31	.00
Skala 3: Diagnosti- sches Wissen	A	<i>M</i> (SD)	<i>M</i> (SD)	Zeit	37.69**	.34
		5.40 (4.53)	6.81 (5.84)	Konzept	10.38**	.13
	B	6.61 (3.44)	12.65 (6.14)	Zeit x Konzept	14.49**	.17

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; part. η^2 : .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; >.13 großer Effekt

Aus Tab. 3 geht hervor, dass die Fachkräfte nach der Weiterqualifikation durchschnittlich ein signifikant größeres Wissen über den Einsatz von Sprachförder-techniken (Skala 1) aufweisen als vorher. Weiter zeigen die Ergebnisse einen signifikanten Haupteffekt für das Weiterqualifizierungskonzept (Fachkräfte aus Konzept B weisen ein höheres Wissen auf als Fachkräfte aus Konzept A), eine Wechselwirkung Zeit x Konzept ist nicht nachweisbar (somit unterscheiden sich die Zuwächse von MZP 1 zu MZP 2 nicht in Abhängigkeit vom Weiterqualifizierungskonzept).

Hinsichtlich des *Kontextwissens zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) lassen sich keine signifikanten Haupt- und Wechselwirkungseffekte nachweisen.

Im Bereich des *Diagnostischen Wissens bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3) zeigen sich signifikante Haupteffekte für die Zeit und das Weiterqualifizierungskonzept, die durch eine Wechselwirkung beider Faktoren überlagert wird. Sie zeigt sich darin, dass Fachkräfte aus Konzept B ihr Wissen in diesem Bereich sehr viel deutlicher steigern als Fachkräfte aus Konzept A.

4 Bewertung und Reflexion des VSW

Einsatzmöglichkeiten des VSW in der Praxis

Insgesamt bieten das Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens (VSW) und die drei Auswertungsskalen viele Möglichkeiten, Sprachförderhandeln durch pädagogische Fachkräfte einschätzen zu lassen und Wissen in diesem Bereich zu überprüfen.

Da das VSW wichtige Themen zum Verständnis der Sprachförderung aufgreift und auch das sprachdiagnostische Wissen abdeckt, kann es in der Erzieher*innen- und Logopäd*innenausbildung in Fach- und Hochschulen Verwendung finden. Auch lässt es sich in der Fort- und Weiterbildung von bereits berufstätigen Fachkräften einsetzen, z.B. im Rahmen der Qualitätssicherung von Sprachfördermaßnahmen. Dabei ist es möglich, weitere individuelle Auswertungssysteme zu erstellen. Durch den offenen Einstieg und die Vielfalt der Interviewfragen, die den gesamten Sprachförderprozess thematisieren, können von den Fachkräften viele als relevant angesehene Bereiche angesprochen werden. Dies bietet zum einen tiefere Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte, zum anderen lassen sich weitere Fragestellungen, wie beispielsweise die Bewertung der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind im gezeigten Filmausschnitt, diskutieren.

Chancen und Grenzen des VSW in der Forschung

Die Methode des VSW schafft durch die gefilmte Alltagssituation eine große Praxisnähe und bietet den Befragten eine Identifikationsmöglichkeit (Itel, 2015). Gleichzeitig wird die Situation im Film aus einer geschützten Distanz heraus betrachtet (Hughes, 1998), da die Interviewten nicht sich selbst, sondern eine andere Person sehen, die sie als gleichberechtigt wahrnehmen und daher auch auf kollegialer Ebene kritisieren können. Dadurch können Prozesse und Handlungen, die in der eigenen Praxis reaktiv, automatisch und nicht-kommuniziert ablaufen, auf hypothetischer Basis reflektiert und gegenüber dem Untersuchenden offenbart und kommunikativ bearbeitet werden (Atria et al., 2006). Zusätzlich gewährt die Methode die Möglichkeit, die Erhebung standardisiert zu wiederholen und so die Reliabilität der Befragung zu erhöhen (Seifried & Wuttke, 2017).

Dadurch, dass die Vignette im vorliegenden Fall eine realitätsnahe Situation einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung darstellt, ergeben sich weitere Vorteile. Da Videografien dichte und komplexe Dokumentationen sind, wird – im Unterschied zu verbalen Fallbeispielen – einerseits ermöglicht, zu überprüfen, ob und welche Aspekte oder Handlungen wahrgenommen werden. Andererseits sind vertiefende qualitative Analysen möglich, beispielsweise dazu, in welchen Situationen die befragten Personen stoppen, was sie über die Situation aussagen und worauf sie dabei als Referenz zurückgreifen. „Übersene“ Situationen können ergänzend in den Blick genommen werden. Durch die Differenzierung des VSW in zwei thematische Teile – einmal mit Blick auf das Kind und einmal mit Blick auf das Handeln der Fachkraft – und jeweils mit Fragen von aufsteigendem Anforderungsniveau, können auch feinere Abstufungen der Fähigkeiten der befragten Personen erhoben werden. So sind zunächst Situationen wahrzunehmen und zu beschreiben, darauf aufbauend folgende Handlungen oder Handlungsalternativen einzuschätzen bzw. zu entwerfen und zuletzt erfolgt eine hypothetische Evaluation durch die Fachkraft.

Darüber hinaus ermöglicht das Verfahren allgemein eine gewisse Flexibilität durch die Hinzunahme weiterer Fragen oder auch durch die Anpassung des Interviews an andere oder erweiterte wissenschaftliche Fragestellungen.

Deutlich wird, dass die Erfassung des Wissens von Fachkräften nicht trivial ist. Auch wenn das VSW viele Vorteile mit sich bringt, sollten auch die Grenzen dieser Methode im Blick behalten werden. Eine den gesamten Diskurs um Vignetteninterviews begleitende Argumentationslinie betrifft die Frage, inwiefern sich die in der hypothetischen und konstruierten Situation aufgefundenen Ergebnisse tatsächlich auf die Realität übertragen lassen (Hughes, 1998). Auch die Möglichkeit, Rückschlüsse auf das tatsächliche Handeln zu ziehen, wird angezweifelt (Wilks, 2004). Die kleinschrittige und umfassende Wissenserhebung des VSW kann jedoch zumindest Hinweise auf ein potentielles Ausbleiben von Handlungen aufgrund fehlender Wissensbestände geben.

Auch wenn eine ungestörte dyadische Bilderbuchbetrachtung im pädagogischen Alltag eher selten ist, hat dieser Filmausschnitt den Vorteil, dass sich die Befragten nur auf zwei Personen konzentrieren müssen. Wenn sprachliche Fähigkeiten bzw. Auffälligkeiten des Kindes oder auch sprachförderliches oder -hinderliches Verhalten der Fachkraft nicht hier erkannt, benannt oder diskutiert werden können, kann angenommen werden, dass dies auch in der eigenen Praxis nicht geschieht.

Ausblick zum VSW

Sowohl in Bezug auf diagnostische Fähigkeiten als auch auf die Bereiche der Sprachförderevaluation und der Sprachförderplanung bestehen noch verschiedene Möglichkeiten, weitere Erkenntnisse aus den durch das VSW erhobenen Daten zu ziehen. Möglichkeiten der Auswertung werden hier noch entwickelt und er-

probt, da beispielsweise in der Analyse der Start-Stopp-Aufgaben bisher vor allem der Fokus auf erkannten und nicht erkannten sprachlichen Defiziten des Kindes bzw. auf spezifischen Facetten sprachbezogenen Handelns der Fachkraft lag. So könnten weiterhin Aspekte, wie das Wissen um die sprachlichen Stärken des Kindes, das Verhalten der Fachkraft im Video oder auch um das Vorhandensein individueller und situativer Angemessenheit verwendeter Sprachförderstrategien in den Blick genommen werden. Diese vertiefenden Analysen von Filmausschnitten und den jeweils dazugehörigen Interviewsequenzen werden im Rahmen des Promotionsvorhabens von von Dapper-Saalfels vorgenommen.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183-197.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 233-249). Reinbeck: Rororo.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benz, J. (2018). Vignetten. In H. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 203-219). Hohengehren: Schneider.
- Dapper-Saalfels, T. von, Beckerle, C., Heil, J., Koch, K., Mackowiak, K., Löffler, C. & Pauer, I. (2018). Prinzipien einer sprachförderlichen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen. *BiSS-Journal*, 8, 30-34.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [14.04.2019].
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609-629.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381-400.
- Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.
- Itel, N. (in Vorb.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation, Leibniz-Universität Hannover.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it in context: The use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198.

- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Kappeler Suter, S. & Kannengieser, S. (2011). Förderung in Deutsch vor der Einschulung (FiDe) – Diagnosekompetenzen im Rahmen integrierter Sprachförderung. In Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung, Forschungsbericht 2010/2011* (S.12-14). Basel: Steudler.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (im Druck). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „allE“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162-176.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Curtis, A. (1946). *Mass persuasion; the social psychology of a war bond drive*. New York: Harper & Brothers.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The focussed interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Moers, H. & Wilkon, J. (2003). *Holpeltolpel starker Freund*. Lüneburg: Findling.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 491-497.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Peterson (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 247-262). Freiburg: Fillibach.
- Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302-318.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5-28.
- Oser, F., Salzmann, P. & Heinzer, S. (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical research in vocational education and training*, 1(1), 65-83.
- Reineck, D., Lilienthal, V., Sehl, A. & Weichert, S. (2017). Das faktorielle Survey: Methodische Grundsätze, Anwendungen und Perspektiven einer innovativen Methode für die Kommunikationswissenschaft. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(1), 101-116.
- Rossi, P. H. & Nock, S. (1982). *Measuring social judgments: The factorial survey approach*. Beverly Hills: Saga Publications.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4(4), 218-225.
- Roux, S. & Kammermeyer, G. (2018). Chancen und Herausforderungen der BiSS-Evaluationen im Elementar- und Primarbereich. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 133-146.

- Sampson, H. & Johannessen, I. A. (2019). *Turning on the tap: The benefits of using 'real-life' vignettes in qualitative research interviews*. *Qualitative Research*, 1-17. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1468794118816618> [15.05.19].
- Seifried, J. & Wurtke, E. (2017). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 303-322). Wiesbaden: Springer.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *Manual zu SprachKopPF v06.1. Instrument zu standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, R., Thoma, D., Ofner, D., Michel, M. & Sybel, C. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens Sprach-KoPF Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Freiburg: Herder.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].
- Weinert, E.F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147-177). Wiesbaden: Springer.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading Intervention for Preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-202). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Autor*innen

Tina von Dapper-Saalfels

Technische Universität Braunschweig/Institut für Erziehungswissenschaft

Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

t.von-dapper-saalfels@tu-bs.de

Prof. Dr. Katja Koch

Technische Universität Braunschweig/Institut für Erziehungswissenschaft

Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

katja.koch@tu-braunschweig.de

Prof. Dr. Katja Mackowiak
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Dr. Christine Beckerle
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Cordula Löffler
Pädagogische Hochschule Weingarten/Fach Deutsch
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
loeffler@ph-weingarten.de

Julian Heil
Pädagogische Hochschule Weingarten/Fach Deutsch
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
heil@ph-weingarten.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_02

*Anita Schilcher, Karin Binder, Stefan Krauss,
Magdalena Schulte, Astrid Rank, Isabell Deml
und Sven Hilbert*

FaWi-S – Eine psychometrische Testkonstruktion zum didaktischen Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Sprachförderung im Projekt Eva-Prim

Info-Kasten zum Instrument

Name	Professionswissenstest FaWi-S
Autor*innen	Magdalena Schulte, Alexandra Merkert, Anita Schilcher, Lena Bien-Miller, Gerlinde Lenske, Anja Wildemann, Karin Binder, Astrid Rank und Isabell Deml
Ziel	Erfassung des sprachförderlichen (fachdidaktischen, Fach- und pädagogischen) Wissens von Grundschullehrkräften
Einsatzbereich	Grundschule
Erhebung	Paper & Pencil-Test
Auswertung	Quantitatives und qualitatives Kategoriensystem

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird ein im Rahmen des Evaluationsprojektes Eva-Prim neu konstruierter Test zum Sprachförderwissen („FaWi-S“) von Grundschullehrkräften vorgestellt. Eva-Prim¹ („Evaluation in der Primarstufe“) ist ein BiSS-Projekt, in dem von 2015 bis 2018 längsschnittlich an insgesamt drei Messzeitpunkten Grundschullehrkräfte aus vier Bundesländern (Sachsen-Anhalt (V1), Bayern (V2), Baden-Württemberg (V3) und Nordrhein-Westfalen (V4)) sowie deren Schüler*innen (in der 2., 3. und 4. Klasse) zu Aspekten der Sprachförderung im Mathematikunterricht untersucht wurden (Rank et al., im Druck).

Eva-Prim war dabei auf den Mathematikunterricht der Grundschule fokussiert. Das bedeutet, dass im Sinne des mittlerweile einschlägigen Themen- und For-

¹ Eva-Prim wurde unter dem Förderkennzeichen 01 J1 1503A von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und als Kooperationsprojekt von den Universitäten Landau und Regensburg durchgeführt.

schungsfeldes „Sprache im Fach“ (z.B. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013) nicht primär das sprachförderliche Handeln der Lehrkräfte im Deutsch-, sondern im Fachunterricht untersucht wurde (Schulte, in Vorb.) und ein Zielkriterium u.a. die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Mathematikunterricht war (Merkert, in Vorb.).

Im vorliegenden Beitrag sollen Konzeption und Konstruktion des FaWi-S vorgestellt werden, der sprachförderliche Kompetenzen von (Grundschul-)Lehrkräften unabhängig vom Fach adressiert. Neben den üblichen psychometrischen Gütekriterien sowie einer konfirmatorischen Faktorenanalyse soll dabei im Besonderen betrachtet werden, ob dieses Wissen in der Ausbildung erworben wird und ob – ganz im Sinne des Begriffs „Professionswissen“ bzw. „Expertise“ (Krauss & Bruckmaier, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) – praktizierende Grundschullehrkräfte erwartungsgemäß besser abschneiden als Lehramtsstudierende. Entsprechende Hinweise auf die Konstruktvalidität würden nicht nur den zukünftigen Einsatz dieses Tests zur Untersuchung der prädiktiven Validität im Hinblick auf Unterrichtsqualität und das Lernen von Schüler*innen im Rahmen von Eva-Prim rechtfertigen, sondern auch die zielgerichtete Implementations durch Forscher*innen mit vergleichbaren Fragestellungen ermöglichen (siehe Online-Anhang).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Sprache im Fach

Das Projekt Eva-Prim fokussierte das sprachförderliche Handeln von Lehrkräften im Mathematikunterricht. Auf einen engen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und der Mathematikleistung weisen bereits Large-Scale-Studien wie PISA, IGLU und TIMSS hin (Bos et al., 2012; Leutner, Klieme, Meyer & Wirth, 2004). Inzwischen wurden die entsprechenden mathematikdidaktischen Fragestellungen auf sprachliche Prozesse im Mathematikunterricht allgemein ausgeweitet (für einen Überblick siehe Schilcher, Röhl & Krauss, 2017). Besonders umfassend hat sich vor allem Prediger diesem Themenfeld gewidmet und durch ihre empirischen Studien die Bedeutung der Sprache für Lernen und Verstehen im Mathematikunterricht nachgewiesen. Prediger konnte zeigen, dass gerade die Verflechtung sprachlicher und fachlicher Aspekte entscheidend ist, damit Lernende ihr Wissen strukturieren, erweitern und ein konzeptuelles Verständnis entwickeln können (z.B. Prediger, 2013; Prediger, Renk, Büchter, Gürsoy & Benholz, 2013; Prediger, Wilhelm, Büchter, Benholz & Gürsoy, 2015). Dass der Sprachstand für Mathematikaufgaben, die ein konzeptionell-inhaltliches Verstehen erfordern, sogar

eine größere Bedeutung als die kognitiven Grundfähigkeiten hat, zeigt das Projekt SOKKE (Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund; Ufer, Reiss & Mehringer, 2013).

Ein wichtiger Perspektivwechsel in der Mathematikdidaktik erfolgte dabei durch die Fokusverschiebung von der mathematischen Fachsprache und den mathematischen Fachbegriffen hin zu einer, auf *allgemeinsprachlichen* Kompetenzen aufbauenden, mathematischen Bildungssprache. So konnten Bochnik und Ufer (2016) zeigen, dass zwar mathematisch-fachsprachliche Kompetenzen eine Rolle spielen, vor allem aber allgemeinsprachliche Kenntnisse mathematische Leistungsunterschiede erklären können. Dabei müssen vor allem die syntaktische und textuelle Ebene in den Blick genommen werden, die gerade bei mathematischer Fachsprache durch eine hohe Verdichtung geprägt sind und damit die Kriterien der Bildungssprache (Gogolin, 2008) besonders symptomatisch erfüllen.

Für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht scheinen sich derzeit zwei dominante Zugangsweisen herauszukristallisieren. Zum einen sollten Lehrkräfte für die sprachliche Qualität ihrer Erklärungen sensibilisiert und befähigt werden, neuartige Erklärpraxen in ihrem Unterricht zu implementieren (Müller-Hill, 2016; Papadopoulou & Bescherer, 2016). Zum anderen sollten sie Lernumgebungen so an die (sprachlichen) Bedürfnisse der Lernenden anpassen können, dass sie das Verstehen der Schüler*innen unterstützen (z.B. Hagen, Leiss, Neumann & Schwippert, 2015; Prediger, 2015). Beide Strategien erfordern von Seiten der Lehrkräfte hohes Sprachförderwissen, das sie befähigt, die eingesetzten Texte und Materialien vor allem im Hinblick auf die Textschwierigkeit zu beurteilen. Dazu gehören Aspekte wie die Wort- und Satzkomplexität, aber auch die Analyse der textuellen Kohärenz und das Erkennen sprachlicher Verständnisbarrieren wie mehrdeutige oder metaphorische Ausdrücke (Wild & Schilcher, 2019). Um ihre Erklärungen adaptiv an das sprachliche Niveau der Schüler*innen anpassen zu können, müssen die Lehrkräfte fähig sein, ihre Wortwahl auf die Adressat*innen abzustimmen und die Satzkomplexität durch grammatische, aber auch sprecherische Mittel wie die Intonation zu reduzieren. Sie müssen aber auch über spezifische Strategien wie Scaffolding oder sprachliches Modellieren verfügen (Gaier & Schilcher, in Vorb.; Schilcher, Krauss, Lindl & Hilbert, in Vorb.). Diese Fähigkeiten wiederum fußen auf einem soliden diagnostischen Wissen, das sich auf die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen bezieht, etwa Lese-, Rechtschreib- und Schreibdiagnostik (siehe den Überblick von Südkamp & Praetorius, 2017).

2.2 Professionswissen von Lehrkräften und dessen Bedeutung für den Lernerfolg von Schüler*innen

Das professionelle Wissen von Lehrkräften ist gerade in Deutschland seit ca. 15 Jahren ein vieldiskutiertes Thema (z.B. Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017; Voss et al., 2015), da vor allem seit dem „PISA-Schock“ 2000 nicht nur Kompe-

tenzen von Schüler*innen, sondern auch von Lehrkräften umfassend empirisch untersucht werden (z.B. COACTIV 03/04; Kunter et al., 2011). Im deutschsprachigen Raum wurden seitdem zahlreiche Testkonstruktionen vorgelegt, die insbesondere die Professionswissensbereiche Fachwissen (FW), Fachdidaktisches Wissen (FDW) und Pädagogisches Wissen (PW) adressieren. Der überwiegende Teil dieser Testkonstruktionen, die im Sinne der Lehrerforschung dem Expertenparadigma zuzurechnen sind (Krauss & Bruckmaier, 2014), rekurriert dabei theoretisch auf die Professionswissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987). Im deutschsprachigen Diskurs haben sich daraus mittlerweile die drei oben genannten Kernkategorien des Lehrwissens etabliert (s.a. Großprojekte wie TEDS, z.B. Blömeke et al., 2011; ProwiN, z.B. Kirschner et al., 2017; FALKO, z.B. Krauss et al., 2017).

Dieses Wissen spielt für die Unterrichtsqualität und die Lernzuwächse von Schüler*innen eine entscheidende Rolle. In der COACTIV-Studie, in der Mathematiklehrkräfte von PISA-Klassen umfassend befragt wurden, hatte das gemessene fachdidaktische Wissen (FDW) den unter allen betrachteten Lehrkompetenzen mit Abstand größten nachweisbaren Effekt auf die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs von Schüler*innen (z.B. Kunter et al., 2013). So verzeichneten Klassen, deren Lehrkraft im FDW-Test eine Standardabweichung über dem Mittelwert lag, innerhalb eines Jahres einen durchschnittlichen Lernzuwachs von ungefähr $d = 0.5$, während Klassen, die von einer Lehrkraft mit einem FDW-Score von einer Standardabweichung unter dem Mittelwert unterrichtet wurden, im selben Zeitraum im Schnitt lediglich einen Lernzuwachs von ca. $d = 0.2$ erzielten. Die Differenz von $d = 0.3$ entspricht bemerkenswerterweise in etwa der Lernrate eines ganzen Schuljahres (Kunter et al., 2011). Auch in Bezug auf US-Grundschüler*innen konstatierten Hill, Rowan und Ball (2005) prädiktive Validität des mathematikdidaktischen Wissens der Lehrkräfte für die entsprechenden Schülerleistungen in Mathematik.

Für den Grundschulbereich gibt es bislang nur vergleichsweise wenige Professionswissenstests (nur sechs von etwa 40 bislang entwickelten Tests haben Grundschullehrkräfte als Zielpopulation, Krauss et al., 2017). Auch spezifische Ergebnisse zum Einfluss des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens von Deutschlehrkräften auf Schülerleistungen liegen bislang noch nicht vor, auch wenn es bereits vereinzelte Tests gibt (z.B. Blömeke et al., 2011; Pissarek & Schilcher, 2017; Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2016). Untersuchungen zur prädiktiven Validität von pädagogischem Wissen finden sich zum Beispiel bei Lenske et al. (2016).

3 Testkonstruktion des FaWi-S

3.1 Konzeptualisierung des sprachförderlichen Wissens

Da bislang kein Professionswissenstest für den Primarbereich existiert, der das (überfachliche) Sprachförderwissen fokussiert, wurde zur Beantwortung der Forschungsfragen von Eva-Prim ein Wissenstest zum sprachförderlichen Wissen (FaWi-S) entwickelt, dessen Konstruktion und (erste) Validierung im vorliegenden Beitrag vorgestellt werden. Ziel ist es, durch den FaWi-S das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften der Primarstufe im Hinblick auf Aspekte abzubilden, die für eine sprachförderliche Unterstützung von Schüler*innen als besonders zentral gelten. Dabei soll „sprachförderliches Wissen“ so konzeptualisiert werden, dass die Sprachförderung auf alle Fächer bezogen gesehen wird. Unter „Sprachförderwissen“ soll im Folgenden also auch dezidiert sprachdidaktisches Wissen verstanden werden, das sich beispielsweise auf die Inhalte des Fachunterrichts (wie Texte, Themen, Fachwortschatz) bezieht (zum heuristischen Hintergrundmodell, das der Testkonstruktion zugrunde lag, siehe Abb. 1).

Auch wenn Sprachförderwissen in der vorliegenden Testkonstruktion überfachlich gedacht wird, ist die Deutschdidaktik, genauer die Sprachdidaktik, die theoretische Referenzdisziplin, die Impulse für eine solche Testkonstruktion geben kann, da hier bereits einschlägige Sprachförderkonzepte existieren. Traditionell umfasst die Sprachdidaktik dabei die Schreibdidaktik, die Rechtschreibdidaktik, die Mündlichkeitsdidaktik und den Grammatikunterricht. In den letzten Jahren beschäftigen sich Sprachdidaktiker*innen auch zunehmend mit der empirisch ausgerichteten Lesedidaktik, was sich auch in verschiedenen BiSS-Projekten widerspiegelt (z.B. Projekt EILe²). Auch im Rahmen des FaWi-S soll das Wissen zu pragmatischen Textsorten berücksichtigt werden.

Insgesamt orientiert sich der FaWi-S theoretisch an der neueren Auffassung von Grammatikunterricht als funktionaler und integrativer Sprachförderung, wie ihn auch die Bildungsstandards verorten (KMK, 2004b). Grammatisches Wissen soll damit im Hinblick auf konkrete Anwendungsbereiche erworben werden, in denen die Funktion der jeweils erforderlichen sprachlichen Struktur deutlich wird. Die KMK folgt damit sprachdidaktischen Theoriebildungen, die mit wechselnden Schwerpunktsetzungen seit der kommunikativen Wende diskutiert werden (z.B. Feilke & Tophinke, 2016). Dabei betonen funktionale Modelle stets die Ausrichtung an den Erfordernissen einer gezielten Sprachförderung (Bredel, 2007).

Darüber hinaus wurde versucht, mit dem FaWi-S auch bewährte überfachliche und bereits von Shulman (1986, 1987) beschriebene FDW-Facetten wie „Erklären & Repräsentieren fachlicher Inhalte“, „fachbezogene Schülerkognitionen

2 Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe I im Rahmen von BiSS-Verbundprojekten (EILe).

und Fehlvorstellungen“ sowie – darüber hinaus – „Potential von Lernmaterialien“ abzudecken (siehe Tab. 1). Die erste Facette wurde jedoch an die Erfordernisse der Sprachförderung angepasst, die ja keinen Inhalt an sich darstellt, sondern die Art und Weise, wie Inhalte bearbeitet werden. Deshalb spielen hier Unterstützungsmethoden, Strategien und die Analyse von sprachlichen Darstellungen eine zentrale Rolle. Die zweite und dritte Facette werden wie folgt ausdifferenziert: Neben dem Wissen über typische Schülerfehler spielen die konkrete (Einzelfall-) Diagnostik und das Wissen über spezifische Lernvoraussetzungen eine Rolle, statt des Wissens über das Potenzial von Materialien wird Wissen über schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Texten und Aufgaben getestet. Theoretischen und empirischen Arbeiten zum starken Zusammenhang der drei übergeordneten Professionswissensbereiche FW, FDW und PW folgend (z.B. König et al., 2017) sollen im FaWi-S weiterhin Aspekte berücksichtigt werden, die tendenziell eher fachlicher (FW) bzw. pädagogischer Natur (PW) sind, aber einen starken Bezug zur Sprachförderung haben (siehe Abb. 1; Tab. 1).

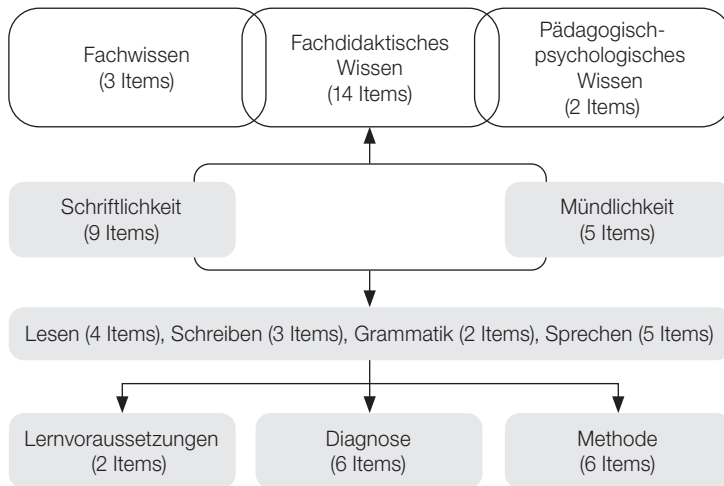


Abb. 1: Einbettung der Items in das heuristische Hintergrundmodell

3.2 Operationalisierung des sprachförderlichen Wissens

Der derzeit weit verbreiteten Vorgehensweise bei Paper & Pencil-Wissenstests folgend (z.B. Krauss et al., 2017) wurden zu den in Abbildung 1 aufgeführten theoretischen Bereichen jeweils Textvignetten entwickelt, die sprachförderliche Aspekte aufgreifen bzw. diesbezüglich didaktisch kritische Unterrichtsszenarien thematisieren (siehe Online-Anhang). Die Konstruktion der Items orientierte sich am aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand. Dabei wurde vor allem auf

Quellen zurückgegriffen, die ihre Thesen durch empirische Forschungsergebnisse absichern können. Wo dies nicht möglich war – weil noch zu wenige gesicherte empirische Ergebnisse vorliegen –, wurde auf normative Vorgaben wie etwa die Bildungsstandards oder Lehrpläne zurückgegriffen (etwa bei der konstruktiven Unterstützung von Schüler*innen bei mündlichen Referaten). Weiterhin lagen aus anderen Projekten bereits Instrumente vor, etwa der Professionswissenstest FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017), ein Test zur Messung des fachdidaktischen Wissens von Deutschlehrkräften der Sekundarstufe, sowie der Test aus dem Projekt RESTLESS (Goldenstein, in Vorb.), (alle 19 Items finden sich im Online-Anhang ebenso wie die Quellen, denen diese entstammen).

Abbildung 1 illustriert die Verteilung der konstruierten Items auf die Facetten des heuristischen Hintergrundmodells. Tabelle 1 schließlich ordnet die konkreten 19 Items des FaWi-S der oben beschriebenen Aufteilung des fachdidaktischen Wissens in „E&R“ (Wissen über Erklären und Repräsentieren), „SchK“ (Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen und typische Fehlvorstellungen) und „Pot“ (Wissen über das Lernpotenzial von Materialien) zu. Die ersten beiden Facetten gehen auf Shulman (1986, 1987) zurück, die dritte Facette lehnt sich an die in COACTIV (Kunter et al., 2011) und den sechs FALKO-Disziplinen (Krauss et al., 2017) umgesetzte „Pot“-Facette an. Weiterhin werden in dieser Tabelle die jeweiligen Lernbereiche sowie das Itemformat benannt (für die zwei offenen Items wurde ein Kodiermanual entwickelt). Aus diesen beiden Überblicken wird deutlich, dass es sich um heuristische Strukturierungen handelt, die die deutschdidaktischen Lernbereiche auf die Fachdidaktik-Facetten der COACTIV-Studie beziehen. Items, die mehrere Aspekte tangieren, wurden dabei jeweils dem dominantesten Aspekt zugeordnet. Abbildung 1 und Tabelle 1 dienten demnach als „theoretischer Ideengeber“ zur Itemkonstruktion und zur besseren Orientierung ohne den Anspruch, entsprechende Subfacetten auch jeweils reliabel abzubilden.

Tab. 1: Übersicht über die Verteilung der FaWi-S-Items auf drei Facetten didaktischen Wissens (FDW) bzw. auf Fachwissen (FW) und pädagogisches Wissen (PW) sowie Zuordnung zu Lernbereichen und ggfs. Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Wissensbereich (Itemzahl)	Item	Lernbereich	Item-format
FDW-Facette „E&R“ (5): Erklären und Re- präsentieren von Fachinhalten	2b „Hilfe für Lesever- stehen“	Lesen	geschlossen
	3 „Lesestrategien“	Lesen	offen
	4 „Dhakiya“	Grammatik und DaZ	geschlossen
	14 „Simon“	Mündlichkeit	geschlossen
	16 „Unterstützung Kurzvortrag“	Mündlichkeit	geschlossen
FDW-Facette „SchK“ (7): Fachbezogen Schülerkognitio- nen und Schwie- rigkeiten	1 „Orthographie“	Rechtschreiben	geschlossen
	7 „Serda“	Schreiben/Grammatik und DaZ	geschlossen
	8 „Anne“	Schreiben/Grammatik	geschlossen
	9a „sprachliche Struk- turen“	Schreiben/Grammatik	geschlossen
	9b „nächstes Ziel“	Mündlichkeit/Grammatik	geschlossen
	15 „Lernvoraussetzun- gen“	Mündlichkeit/Grammatik	geschlossen
	17 „Oliver“	Schreiben/Grammatik und DaZ	geschlossen
FDW-Facette „Pot“ (2): Lernpotenzial von Texten	2a „Knochen und Gelenke“	Lesen	offen
	13 „IGLU“	Lesen	geschlossen
FW: Fachwissen (3)	6 „Bildungssprache“	Linguistik	geschlossen
	10 „Sprachliches Lernen“	Sprachentwicklung	geschlossen
	12 „Textelemente“	Linguistik	geschlossen
PW: Pädagogisches Wissen (2)	5 „Feedback“	Päd. Psychologie	geschlossen
	11 „Scaffolding“	Päd. Psychologie	geschlossen

Die 14 genuin fachdidaktischen Items verteilen sich dabei wie folgt auf die verschiedenen Lernbereiche (siehe Tab. 1): Rechtschreiben (Item 1), Schreiben (Items 4, 7, 8, 17), Sprechen (Items 9a, 9b, 14, 15, 16) und Lesen (Items 2a, 2b, 3, 13). Items, die sich auf die Sprachproduktion beziehen, überwiegen im FaWi-S dabei deutlich, was im Hinblick auf das Ziel „sprachförderliches Professionswissen“ abzubilden, legitim ist, da Lerngelegenheiten für den aktiven Sprachgebrauch be-

sonders zentral für den Spracherwerb sind (Gibbons, 2002). Lesen und Hören als rezeptive Sprachhandlungen sind im Test weniger ausgeprägt repräsentiert.

Die Items 6 und 12 zur Bildungssprache testen das sprachwissenschaftliche Fachwissen der Lehrkräfte. Durch die Häufung von Fachtermini ist die Lehrkraft auf sprachwissenschaftliches Grundlagenwissen angewiesen, um diese Items beantworten zu können. Ebenso testet Item 10 fachliches Grundlagenwissen im Bereich des Spracherwerbs.

Item 11 zum Scaffolding adressiert genuin pädagogisch-psychologisches Wissen. Gerade im Rahmen der Spracherwerbsforschung gilt das Scaffolding aber als eine zentrale Maßnahme für die gezielte Unterstützung sprachlich schwacher Schüler*innen (Gibbons, 2002; Quehl, 2010). Auch Item 5 zielt auf das pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrkraft, indem verschiedene Methoden des Feedbackgebens im Kontext von schriftlichen Texten in Bezug auf ihre Effektivität eingeschätzt werden müssen (Hattie & Timperley, 2007; Merz-Grötsch, 2011).

Drei Items beziehen sich darüber hinaus explizit auf Schüler*innen mit DaZ-Hintergrund (Deutsch als Zweitsprache) und erfordern deshalb zusätzlich Wissen, das während der Lehramtsausbildung nicht im Kontext der allgemeinen Deutschdidaktik erworben wird, sondern überwiegend in den seit ca. zehn Jahren vermehrt geschaffenen DaZ-Studiengängen oder -modulen (Items 4, 7 und 17).

Bei der Entwicklung der Items wurde darauf geachtet, dass nicht nur deklaratives Wissen getestet wurde, etwa indem Fachbegriffe abgefragt werden, sondern dass es sich überwiegend um prozedurales Wissen handelt, durch das die Lehrkraft sowohl ihr explizites wie auch implizites Wissen nachweisen kann (Neuweg, 2015). So enthält ein Großteil der Items einen Schülertext oder einen Lehrtext (meist aus dem naturwissenschaftlichen Kontext). Sowohl bei den Texten der Schüler*innen als auch bei den Lehrmaterialien handelt es sich dabei durchgehend um authentische Texte, die den Lehrkräften in dieser Form auch in ihrem täglichen Unterricht begegnen. Auch die Instruktionen zielen entweder auf die diagnostische Kompetenz im Hinblick auf spezifische Schwierigkeiten von Schüler*innen, auf die Analysekompetenz im Hinblick auf Unterrichtsmaterial oder die Wahl von Unterrichtsmethoden und Hilfestellungen.

3.3 Pilotierung des Tests

Alle Itemvorschläge wurden von den Mitgliedern der Forschungsteams Regensburg und Landau generiert, jeweils ausführlich im Gesamtteam diskutiert und in mehreren Iterationen überarbeitet. Eine erste Testversion bestand aus 23 Items, die am ersten Messzeitpunkt (März bis Mai 2016) in zwei BiSS-Verbünden mit 80 Lehrkräften an Grundschulen (aus Sachsen-Anhalt und aus Bayern) pilotiert wurde. Aufgrund der Pilotierungsergebnisse wurden vor allem Items mit Deckeneffekten entfernt sowie einige der offen gestellten Fragen geschlossen, die schwierig zu kodieren waren (Beispiel: „Bitte nennen Sie mindestens drei Möglichkeiten,

um die Lesekompetenz Ihrer Schülerinnen und Schüler zu überprüfen!“). Weiterhin wurden einige offensichtlich missverständliche Formulierungen verbessert. Aufgrund der Pilotierungsergebnisse ergaben sich für den FaWi-S insgesamt 19 Items mit angemessener Schwierigkeit. Für die beiden offenen Items (2a: Knochen und Gelenke, 3: Lesestrategien; siehe Tab. 1) wurde ein Kodiermanual entwickelt (die entsprechenden Interraterreliabilitäten finden sich in Tab. 4).

4 Testvalidierung des FaWi-S

4.1 Stichprobe und Durchführung

Am ersten Messzeitpunkt von Eva-Prim wurden die neukonstruierten Items des FaWi-S pilotiert und am zweiten Messzeitpunkt kam der finale Test bei insgesamt $N = 86$ Grundschullehrkräften aus den Verbünden V1 bis V4 sowie aus Kontrollschulen zum Einsatz. Zur Testvalidierung wurde der FaWi-S für den vorliegenden Beitrag darüber hinaus bei $N = 21$ weiteren Grundschullehrkräften und $N = 346$ Grundschullehramtsstudierenden administriert, um zielgerichtet Hypothesen zu entsprechenden Statusgruppenunterschieden im Professionswissen bzw. zu dessen Zunahme während der Ausbildung belegen zu können.

Der (finale) FaWi-S wurde damit bei $N = 107$ Grundschullehrkräften und $N = 346$ Grundschullehramtsstudierenden aus fünf Bundesländern (Sachsen-Anhalt, Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) administriert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Gesamtstichprobe. Vor allem bei den Studierenden handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die zur Testvalidierung über BiSS hinaus vom Eva-Prim-Projektteam zusätzlich rekrutiert wurde. Es ist wichtig zu beachten, dass aufgrund der teilweise geringen Stichprobengrößen keine Bundeslandvergleiche intendiert sind (Tab. 2 dient hier also lediglich zur deskriptiven Übersicht über die Stichprobe).

Tab. 2: Gesamtstichprobe (Grundschullehrkräfte und Lehramtsstudierende)

Bundesland	<i>N</i>	Lehrkräfte Grundschule		<i>N</i>	Studierende Grundschule	
		Berufserfahrung <i>M</i> (<i>SD</i>)	% weiblich		Fachsemester <i>M</i> (<i>SD</i>)	% weiblich
Sachsen-Anhalt	30	20.77 (12.54)	85.7	43	4.24 (1.45)	81.4
Bayern	14	12.07 (9.62)	100	250	2.48 (1.90)	91.2
Baden-Württemberg	23	12.75 (10.26)	100	Keine Stichprobe erhoben		
Nordrhein-Westfalen	18	18.82 (11.61)	94.1	35	8.31 (1.80)	97.1
Rheinland-Pfalz ³	22	k.A.	100	19	5.77 (2.13)	k.A.
Gesamt	107	16.54 (11.69)	93.8	346	3.64 (2.72)	90.5

M = arithmetisches Mittel; *SD* = Standardabweichung; FaWi-S = Fachdidaktisches Wissen zur Sprachförderung; k.A. = keine Angabe.

Von den *N* = 107 Lehrkräften, die in die folgenden Analysen zum FaWi-S eingingen, waren 93,8 Prozent weiblich und die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 16,5 Jahre (*SD* = 11,7). Von den *N* = 46 Grundschullehramtsstudierenden waren 90,5 Prozent weiblich und die durchschnittliche Studienerfahrung betrug 3,6 Semester (*SD* = 2,7). Alle Studierenden wurden im Rahmen verschiedener universitärer Veranstaltungen unter Aufsicht einer Testleitung untersucht.

Für die Bearbeitungszeit des FaWi-S wurde ein Richtwert von 60 Minuten vorgegeben, der aber bei zusätzlichem Zeitbedarf nicht strikt eingehalten wurde. Die meisten Lehrkräfte und Studierenden blieben bei der Bearbeitung unter dem Richtwert.

4.2 Psychometrische Gütekriterien

Tabelle 3 gibt einen Überblick über zentrale psychometrische Gütekriterien.

Interraterreliabilität (Auswertungsobjektivität)

Von den zwei offenen Items wurden zur Bestimmung der Auswertungsobjektivität jeweils knapp 100 Antworten der Studienteilnehmer*innen von zwei geschulten

³ Die Lehrkräfte wurden bei einer Lehrerfortbildung in Rheinland-Pfalz untersucht. Die teilnehmenden Lehrkräfte haben weder ihre Berufserfahrung noch ihr Bundesland angegeben, weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich bei den Lehrkräften auch einige wenige Lehrkräfte aus anderen Bundesländern befanden.

Rater*innen doppelt kodiert. Dabei konnte bei beiden Items eine hohe Übereinstimmung erzielt werden (Spearman's $\rho = .90$ bzw. $.96$). Das Kodiermanual für die beiden Items befindet sich ebenfalls im Online-Anhang.

Interne Konsistenz des FaWi-S (Skalenreliabilität und Trennschärfen)

Tabelle 3 informiert weiterhin über die Reliabilität der Skala FaWi-S (indiziert über Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz) sowie die part-whole korrigierten Trennschärfen r_{it} der beteiligten Items (zusätzlich sind jeweils die mittlere Trennschärfe sowie deren range abgebildet). Das intendierte Konstrukt konnte durch den FaWi-S nur eingeschränkt reliabel erfasst werden ($\alpha = .57$). Dies ist für Testneukonstruktionen für ein solch breites Konstrukt aber durchaus akzeptabel und zudem stellt Cronbachs Alpha bei einem Tau-kongenerischen Modell – wie es hier vorliegt – nur eine Mindestschätzung der Reliabilität dar (Bühner, 2011). Die Trennschärfen der Items sind ebenfalls gerade noch akzeptabel (auch wenn es einzelne Items gibt, die die Schwelle von $r_{it} = .20$ unterschreiten, was der Angabe „range“ zu entnehmen ist).

Augenscheinvalidität (face validity)

Alle Items des FaWi-S wurden weiterhin vier externen Expert*innen vorgelegt mit der Bitte, jeweils sowohl die Berufsrelevanz des Iteminhaltes als auch die Eindeutigkeit der Formulierung auf einer vierstufigen Skala zu beurteilen. Die Items wurden von den Expert*innen als hochgradig berufsrelevant eingestuft ($M = 3,83$). Es gab dabei kein einziges Item, das von den Expert*innen durchschnittlich schlechter als 3 bewertet wurde (in Tab. 4 sind die Mittelwerte über alle Items zur Berufsrelevanz abgebildet, die Beurteilungen der Eindeutigkeit fielen ähnlich gut aus).

Tab. 3: Interne Konsistenz (Cronbachs α) des FaWi-S, M (SD) und range der Trennschärfen (r_{it}), mittlere Augenscheinvalidität (Berufsrelevanz) über alle Items und Interraterreliabilität (Spearman's ρ) der beiden offenen Items.

Skala ($N = 453$)	Interne Konsistenz	Trennschärfe (part-whole korrigiert)	Augenscheinvalidität (Berufsrelevanz)	Interrater- reliabilität
(Itemzahl)	Cronbachs α	r_{it} M (SD)	$n = 4$ externe Expert*innen M (SD)	Item 2a: $n = 91$ Item 3: $n = 84$ doppelt kodierte Testhefte Spearman's ρ
19 Items	.57	.19 (.09) range 0.06–0.35	3.83 (0.31) range 3.00–4.00	Item 2a: $\rho = .90$ Item 3: $\rho = .96$

M = arithm. Mittel; SD = Standardabweichung; range = Spannweite; FaWi-S = Fachdidaktisches Wissen zur Sprachförderung; Skalierung Augenscheinvalidität (Berufsrelevanz) = 1 Trifft nicht zu, 2 Trifft eher nicht zu, 3 Trifft eher zu, 4 Trifft zu.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Items des FaWi-S ein breites Themenfeld abbilden, deren Inhalte (Sprachförderung im Fachunterricht) üblicherweise nicht gebündelt bzw. standardmäßig in spezifischen Veranstaltungen vermittelt werden. Die FaWi-S Skala kann deshalb zwar vor allem in der Studierendenstichprobe nur eingeschränkt als reflexives Konstrukt interpretiert werden, den Iteminhalten wird aber von externen Expert*innen durchweg eine hohe Berufsrelevanz im Hinblick auf Sprachförderung zugeschrieben (Inhaltsvalidität). Auch etliche der untersuchten Lehrkräfte attestierten den Items in persönlichen Gesprächen Relevanz für die unterrichtliche Praxis. Vergleichsweise geringe Reliabilitäten sind gerade bei Test(neu)konstruktionen zum Professionswissen durchaus üblich (z.B. Krauss et al., 2017) und können gerade bei breiten Konstrukten zugunsten der Inhaltsvalidität eingeschränkt sein (Bühner, 2011).

4.3 Deskriptive Ergebnisse, Statusgruppenunterschiede und Ausbildungssensitivität

In Tabelle 4 (unten) finden sich der von der Gesamtstichprobe erreichte Mittelwert (und die Standardabweichung) sowie das empirische Maximum und Minimum für den FaWi-S. Weiterhin werden die Unterschiede zwischen Lehrkräften und Studierenden berichtet.

Tab. 4: Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und empirische Minima und Maxima des FaWi-S für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für die einzelnen Bundesländer. In der letzten Spalte werden die *p*-Werte aus *t*-Tests und die Effektstärken *d* für den Gruppenvergleich zwischen Lehrkräften und Studierenden angegeben.

FaWi-S	Lehrkräfte und Studierende			Lehrkräfte		Studierende	Gruppenvergleich
	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i>	Emp. Min	Emp. Max	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i>	<i>p</i> / <i>d</i>	
Sachsen-Anhalt	16.96 (3.91) 73	6.64	24.37	19.23 (3.18) 30	15.37 (3.69) 43	<i>p</i> < .001 <i>d</i> = 1.11	
Bayern	18.69 (2.59) 264	12.15	26.75	21.38 (2.93) 14	18.53 (2.39) 250	<i>p</i> < .001 <i>d</i> = 1.18	
BW	20.59 (2.71) 23	16.39	27.53	20.59 (2.71) 23	nicht erhoben	-	
NRW	18.35 (3.04) 53	9.08	24.68	18.09 (4.22) 18	18.49 (2.28) 35	<i>p</i> = .71 <i>d</i> = - 0.13	
Rheinland-Pfalz	19.26 (3.24) 40	8.83	25.62	20.16 (3.67) 22	18.17 (2.27) 18	<i>p</i> = .05 <i>d</i> = 0.64	
Gesamt	18.51 (3.01) 453	6.64	27.53	19.80 (3.45) 107	18.11 (2.75) 346	<i>p</i> < .001 <i>d</i> = 0.58	

M = arithmetisches Mittel; *SD* = Standardabweichung; FaWi-S = Fachdidaktisches Wissen zur Sprachförderung. Die Effektstärke *d* berechnet sich aus der Mittelwertdifferenz beider Gruppen ($M_{\text{Lehrer}} - M_{\text{Studierende}}$) dividiert durch die gepoolte Standardabweichung. Nach Cohen (1992) entspricht eine Effektstärke von *d* = .20 einem kleinen, von *d* = .50 einem mittleren und von *d* = .80 einem großen Effekt.

Darüber hinaus sind in Tabelle 4 (oben) bundesland- und statusgruppenspezifische Mittelwerte angegeben. Vergleiche zwischen Bundesländern (und somit auch zwischen BiSS-Verbünden) sollen aufgrund der geringen Fallzahlen hier allerdings unterbleiben (Rank et al., im Druck). Die bundeslandspezifischen Statusgruppenvergleiche in Tabelle 4 sind jedoch zur Erhöhung der Aussagekraft der Ergebnisse erforderlich, da es bei bildungsbezogenen Kompetenzmaßen in der Regel starke Unterschiede zwischen Bundesländern gibt (dies gilt nicht nur für Schülerleistungen wie z.B. bei PISA, sondern auch in Bezug auf professionelle Lehrerkompetenzen, z.B. Krauss et al., 2017) und beim Gesamtvergleich (unten) nicht nach der jeweiligen Stichprobengröße gewichtet wurde. Abgesehen von NRW zeigen sich hier jeweils große Statusgruppenunterschiede zugunsten der Lehrkräfte, was ein deutlicher Indikator dafür ist, dass der FaWi-S Professionswissen im eigentlichen Sinne erfasst, da die der Profession bereits angehörigen Studienteilnehmer*innen über signifikant größere Wissensbestände

verfügen. Die besseren Ergebnisse der Studierenden in NRW können darauf zurückgeführt werden, dass die Tests in einem Seminar durchgeführt wurden, das Wissen aus dem Inhaltsbereich des Tests vermittelte.

Als weiteren Hinweis auf die Ausbildungssensitivität des Tests können einzelne positive und teilweise signifikante Korrelationen des FaWi-S mit der Semesterzahl in den Studierendengruppen gesehen werden (Tab. 5). Auch wenn sie in den verschiedenen Bundesländern durchaus differenziell ausfallen (und auch aufgrund der geringen Stichprobengrößen nicht überbewertet werden sollten), indizieren sie insgesamt eine Wissenszunahme während der universitären Ausbildungsphase. Die fehlenden (oder teilweise sogar negativen) Korrelationen mit der Berufserfahrung in der Lehrerguppe sind für Professionswissenstests nicht unüblich (Blömeke et al., 2011; Kirschner et al., 2017; Krauss et al., 2017) und im vorliegenden Fall sicher auch darauf zurückzuführen, dass das Thema „Sprache im Fach“ erst seit etwa zehn Jahren intensiver untersucht wird und deshalb kaum zu einem traditionellen Ausbildungsthema im Lehramtsstudium gezählt werden kann. Über Ausbildungswissen zu den Themen „Sprachförderung“ und „Sprache im Fach“ verfügen deshalb in der Regel nur jüngere Lehrkräfte.

Tab. 5: Korrelationen r (Pearson) zwischen FaWi-S und der Semesterzahl (Studierende) bzw. der Berufserfahrung in Jahren (Lehrkräfte).

FaWi-S	Grundschulstudierende Korrelation mit Semester	Grundschullehrkräfte Korrelation mit Berufserfahrung (in Jahren)
Sachsen-Anhalt	.10	-.43*
Bayern	.23**	-.17
Baden- Württemberg	+	-.35
NRW	.17	.08
Rheinland-Pfalz	.68*	++

+: In Baden-Württemberg wurden keine Daten mit Grundschulstudierenden erhoben.

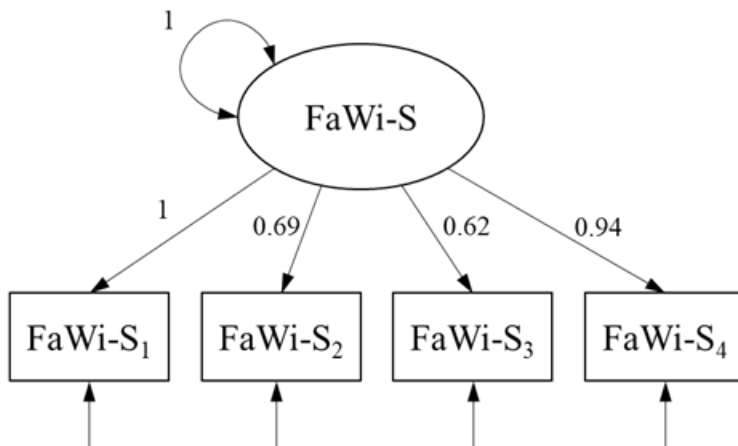
++: Bei den Lehrkräften aus Rheinland-Pfalz wurde die Berufserfahrung nicht erhoben.

4.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Abschließend wurde mit Hilfe einer latenten konfirmatorischen Faktorenanalyse die Eindimensionalität des FaWi-S auf der Grundlage aller Studienteilnehmer*innen ($N = 510$) überprüft (Abb. 2). Aufgrund der relativ großen Itemzahl wurden zur Überidentifizierung des Modells aus den 19 Items vier Zufallsparcels gebildet, so dass die Gesamtvarianz pro Parcel in etwa vergleichbar ist (Bühner, 2011). Abbildung 2 verdeutlicht den hervorragenden Fit des Modells, was als ein weiterer

Hinweis auf die Validität des latenten Konstrukts „Sprachförderwissen“ gesehen werden kann.

Die Fit-Indizes in Abbildung 2 verdeutlichen dabei, dass es trotz der breiten Konzeptualisierung (Items zum fachdidaktischen, aber auch zum pädagogischen Wissen und zum Fachwissen) gelungen ist, die Skala des FaWi-S als eindimensionales Konstrukt anzulegen. Somit eignet sich der Test auch trotz eingeschränkter Reliabilität gut zur Erhebung des sprachförderlichen Wissens von Grundschullehrkräften.



Modellfit: $\chi^2(2, N = 510; p = .17) = 3.55$; $CFI = 1$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .01$.

Werte von $\chi^2 \leq 3$ df, $p \geq .01$, CFI (Comparative Fit Index) $\geq .95$, $RMSEA$ (Root-Mean-Square Error of Approximation) $\leq .08$ und $SRMR$ (Standardized Root Mean Residual) $\leq .10$ indizieren akzeptablen Modellfit (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel & Moosbrugger & Müller, 2003).

Abb. 2: Konfirmatorisches Faktorenmodell des fachdidaktischen Wissens zur Sprachförderung (latente Modellierung auf Basis der Gesamtstichprobe $N = 510$).

5 Fazit

Der FaWi-S bildet das Sprachförderwissen von Grundschullehrkräften auf einer mittleren Granularitätsebene ab, ist also weniger umfassend als FALKO (Krauss et al., 2017) oder TEDS-LT (Blömeke et al., 2011), aber auch nicht so spezifisch auf einen Bereich zugeschnitten wie etwa der Professionstest zum Rechtschreiben von Riegler und Wiprächtiger-Geppert (2016). Mit dem FaWi-S liegt damit ein Instrument vor, das für weitere Forschungsprojekte im Bereich des Themas „Sprache im Fach“ genutzt werden kann. Im Rahmen von Eva-Prim werden zentrale und zukünftig noch zu beantwortende Fragestellungen sein, ob sich zum

einen durch die Teilnahme an BiSS Veränderungen im sprachbezogenen fachdidaktischen Wissen bei Lehrkräften ergeben und ob zum anderen das im FaWi-S erhobene Sprachförderwissen prädiktiv valide für die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs der Schüler*innen ist.

Der FaWi-S ist psychometrisch gut geeignet, um diese Fragestellungen in einem nächsten Schritt unter Einbeziehung der Daten aus dem dritten Messzeitpunkt anzugehen. Die bislang vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass die Teilnahme an BiSS nicht zu einem substanziellen Zuwachs an Sprachförderwissen geführt hat. Auch wenn sich dieses erste Ergebnis in genaueren Analysen bestätigt, ist dies zwar zunächst enttäuschend, aber im Hinblick auf die Entwicklung ähnlicher Initiativen bedeutsam, zeigt es doch, dass der Erwerb von Sprachförderwissen auf substanziellere Maßnahmen angewiesen ist als die in BiSS vorgesehenen Fortbildungen.

Der FaWi-S lässt sich in Zukunft auch einsetzen, um weitere Fragestellungen, die sich im Bereich der Sprachförderung stellen, zu untersuchen. So könnte er genutzt werden, um Nachqualifizierungsprogramme im Bereich der Sprachförderung zu evaluieren oder um Unterschiede zwischen Populationen bzw. Entwicklungen dieser zu messen. Von besonderem Interesse dürfte es sein, auch im Rahmen von anderen Projekten zu untersuchen, wie sich ein höheres Sprachförderwissen von Lehrkräften auf die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen von Kindern auswirkt. Beachtet werden muss allerdings, dass sich die Textvignetten auf Beispiele aus der Primarstufe beziehen. Nur Grundschullehrkräfte können deshalb Erfahrungswissen heranziehen, um einen Großteil der Items zu beantworten.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen, Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bochnik, K. & Ufer, S. (2016). Die Rolle (fach-)sprachlicher Kompetenzen zur Erklärung mathematischer Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9(1), 135-147.
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: UTB.
- Bos, W., Wendt, H., Ünlü, A., Valtin, R., Euen, B., Kasper, D. & Tarelli, I. (2012). Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 227-259). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Deutschland GmbH.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch* 43, 256, 4-11.

- Gaier, L. & Schilcher, A. (in Vorb.). Gutes Erklären im Deutschunterricht – eine empirische Studie zu unterschiedlichen Beobachterperspektiven. In A. Schilcher, S. Krauss, A. Lindl & S. Hilbert (Hrsg.), *FALKE – Fachspezifische Lehrer*innenkompetenzen im Erklären. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*. Weinheim: Beltz.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2008). Herausforderung Bildungssprache. *Die Grundschulzeitschrift*, 23(215/216), 26.
- Goldenstein, M. (in Vorb.). *Förderung der schriftlichen Erzählkompetenz von Grundschulern der 4. Jahrgangsstufe durch ein selbstreguliertes Lese- und Schreibtraining mit speziellem Fokus auf die textuellen Veränderungen bei leistungstarken Kindern*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Hagena, M., Leiss, D., Neumann, A. & Schwippert, K. (2015). Durch Sprachförderung zum fachlichen Erfolg? In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015* (S. 348-351). Münster: WTM.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal* 42, 371-406.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kirschner, S., Sczudlek, M., Tepner, O., Borowski, A., Fischer, H. E., Lense, G., Leutner, D., Neuhäus, B. J., Sumfleth, E., Thillmann, H. & Wirth, J. (2017). Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 113-130). Wiesbaden: VS.
- KMK (2004). *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Neuwied: Luchterhand.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-28.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKE – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKE: Fachspezifische Lehrerverkennenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9-65). Münster: Waxmann.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, (2. Aufl., S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Lense, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den

- Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 211-233.
- Leutner, D., Klieme, E., Meyer, K. & Wirth, J. (2004). Problemlösen. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland? Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 147-175). Münster: Waxmann.
- Merkert, A. (in Vorb.). *SAMT: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit in Mathematik – eine Ratingskala zur Messung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Dritt- und Viertklässlern*. Dissertation, Universität Landau.
- Merz-Grötsch, J. (2011). Gutes Feedback geben. Probleme diagnostizieren – Schreibkompetenzen fördern. *Grundschule*, 3, 30-33.
- Müller-Hill, E. (2016). Warum „immer“ so – und nicht anders? Erklären (-warum) im Mathematikunterricht mittels operativer Invarianz entlang kontrastiver Leitfragen. In Institut für Mathematik und Informatik Heidelberg (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016* (S. 1119-1122). Münster: WTM.
- Neuweg, H. G. (2015). Kontextualisierte Kompetenzmessung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 377-383.
- Papadopoulou, P. & Bescherer, C. (2016). Einsicht in das Sprachhandeln angehender Mathematiklehrkräfte mit Hilfe von Podcasts. In Institut für Mathematik und Informatik Heidelberg (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016* (S.731-734). Münster: WTM.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017): FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67-112). Münster: Waxmann.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen. Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 167-183). Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Renk, N., Büchter, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. (2013). Family back-ground or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In A. Lindmeier & A. Heinze (Eds.), *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4* (pp 4.49-4.59). Kiel: PME.
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Benholz, C. & Gürsoy, E. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen, *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77-104.
- Prediger, S. (2015). Sprachförderung im Mathematikunterricht – Ein Überblick zu vernetzten Entwicklungsforschungsstudien. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015* (S. 720-723). Münster: WTM.
- Quehl, T. (2010). Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. *Grundschulunterricht Deutsch* (4), 28-32.
- Rank, A., Deml, I., Lenske, G., Merkert, A., Binder, K., Schulte, M., Schilcher, A., Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Krauss, S. (im Druck). Eva-Prim: Evaluation von Sprachförderkompetenz und (bildungs)sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2016). Konzeptneutral und unterrichtsnah. Ein Instrument zur Erfassung des Professionswissens zu Orthographie und Orthographieerwerb. In H. Zimmer-

- mann & A. Peyer (Hrsg.), *Wissen und Normen. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften* (S. 199-219). Frankfurt: Peter Lang.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schilcher, A., Röhl, S. & Krauss, S. (2017). Mathematik und Sprache – Sprache und Mathematik? Befunde und Herausforderungen empirisch fachdidaktischer Forschung. In D. Leiss, M. Hagen, A. Neuman & K. Schwippert (Hrsg.), *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen* (S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Schilcher, A., Krauss, S., Lindl, A. & Hilbert, S. (in Vorb.). Erklären im interdisziplinären Diskurs – das Projekt FALKE. In A. Schilcher, S. Krauss, A. Lindl & S. Hilbert (Hrsg.), *FALKE – Fachspezifische Lehrer*innenkompetenz Erklären. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*. Münster: Waxmann.
- Schulte, M. (in Vorb.). *Wie fördern Lehrkräfte Bildungssprache im Fachunterricht? – Erfassung und Auswirkungen von Sprachverhalten und sprachdidaktischem Handeln im Rahmen der Studie „Eva-Prim“*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Ufer, S., Reiss, K. & Mehringer, V. (2013). Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 185-291). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
- Wild, J. & Schilcher, A. (2019). Das Regensburger Analysetool für Texte – RATTE. In A. Wehner & F. Kirchner (Hrsg.), *Sprachschätze. Materialsammlung* (1-4). Halle (Salle): o. V.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

Autor*innen

Prof. Dr. Anita Schilcher

Universität Regensburg/Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

anita.schilcher@ur.de

Dr. Karin Binder

Universität Regensburg/Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik

Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

karin.binder@ur.de

Prof. Dr. Stefan Krauss

Universität Regensburg/Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik

Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
stefan.krauss@ur.de

Magdalena Schulte
Ernst-Mach-Gymnasium
Jagdfeldring 82, 85540 Haar
mschulte@emg-haar.de

Prof. Dr. Astrid Rank
Universität Regensburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
astrid.rank@ur.de

Dr. Isabell Deml
Universität Regensburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
isabell.deml@ur.de

Prof. Dr. Sven Hilbert
Universität Regensburg/Methoden der empirischen Bildungsforschung
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
sven.hilbert@ur.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_03

Claudia Wirts, Karin Reber und Diego Gonzalez-Campos

SpraBi: Fragebogen und App zur Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten in der Kita

Info-Kasten zum Instrument

Name	SpraBi: Fragebogen und App zur Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten in der Kita
Autor*innen	Fragebogen: Claudia Wirts und Karin Reber App: Claudia Wirts, Nesiré Kappauf und Sina Fischer
Ziel	Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten
Einsatzbereich	Kita (Krippen- bis Hortalter)
Erhebung	Selbstreflexion von Kita-Fachkräften
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem

1 Theoretischer Hintergrund zu den Instrumenten

1.1 Entwicklung des SpraBi-Fragebogens und der SpraBi-App

Der Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen (SpraBi; Wirts & Reber, 2015) wurde im Rahmen der BiSS-E-Projekte¹ am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) entwickelt. Mit den Projekten wurden Qualifizierungsmaßnahmen von BiSS-Praxisverbünden in mehreren Bundesländern evaluiert, die sich intensiv mit dem Thema alltagsintegrierter sprachlicher Bildung auseinandersetzten. Der SpraBi-Fragebogen ist als Forschungsinstrument in enger Abstimmung mit der pädagogischen Praxis konzipiert worden, um die Inhalte und Ziele der Qualifizierungen in den teilnehmenden BiSS-Verbünden bestmöglich zu erfassen. Zusätzlich wurden die Inhalte theoretisch über Literaturrecherche abgesichert und erweitert.

Ergebnisse der BiSS-E-Evaluation (Wirts et al., 2019a), aber auch von verschiedenen Metaanalysen zur Wirksamkeit von Qualifizierungen im frühpädagogischen Bereich (Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017)

¹ Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (FKZ: BIS.00.00001.15 (BiSS-E1), BIS.00.00005.15 (BiSS-E2))

zeigen, dass der Transfer von Qualifizierungsinhalten in die Praxis von zahlreichen Bedingungsfaktoren abhängt und häufig nur schwer gelingt. Um diesen Transfer zu erleichtern, wurde aus dem SpraBi-Fragebogen inzwischen auch eine App (SpraBi-App; Wirts, Kappauf & Fischer, 2019b) entwickelt (Android und iOS-Version). Die App hat den Vorteil, dass sie deutlich niedrigschwelliger und ressourcenschonender einsetzbar ist als der Forschungsfragebogen, und sich die Fachkräfte bei der Nutzung auf individuelle Zielstellungen fokussieren können. Die SpraBi-App soll es Fachkräften ermöglichen zu dokumentieren und zu reflektieren, ob und wie oft sie Qualifizierungsziele (u.a. dialogische Bilderbuchbetrachtungen, Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit, aber auch sprachanregende Strategien) tatsächlich in ihrem Alltag umsetzen. Ziel ist, auf diese Weise die Selbstkontrolle des Transfers und die Motivation zur Umsetzung der Qualifizierungsinhalte zu unterstützen.

1.2 Theoretischer Hintergrund

Sprachlicher Bildung kommt eine zentrale Rolle als Bildungsaufgabe von Kitas zu. Dies wird im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004) deutlich, aber auch in den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Bundesländer. Sprachliche Fähigkeiten werden als Schlüsselqualifikation für schulischen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe betrachtet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017).

Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung

Laut NCEDL-Studie (Early et al., 2005; Winton & Buysse, 2005) verbringen Kinder den größten Teil ihrer Kita-Zeit in Routineaktivitäten (z.B. Badzeiten, Aufräumen, Anziehen) und Essenssituationen. In diesen Zeiten werden die Potenziale alltagsintegrierter sprachlicher Bildung kaum genutzt (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016; Winton & Buysse, 2005). Nur ein sehr geringer Teil des Kita-Alltags wird mit sprachlichen Bildungsaktivitäten verbracht. So werden nach Early et al. (2005) 5% der Kita-Zeit für Vorleseaktivitäten, 4% für Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und 7% für Aktivitäten zur Förderung expressiver Fähigkeiten genutzt.

Die aktuelle Studienlage zeigt, dass es nicht nur darum gehen kann, die Qualität sprachlicher Bildung zu verbessern, sondern auch die Quantität von Lerngelegenheiten in diesem Bereich noch deutlich zu erhöhen.

Die nachfolgend dargestellten Bildungsaktivitäten finden sich im SpraBi-Fragebogen und der App wieder. Die SpraBi-App enthält darüber hinaus Items zu sprachanregenden Strategien.

Sprachliche Bildungsaktivitäten

Bilderbuch-Aktivitäten

Bilderbuchbetrachtungen und Vorlesen sind die häufigsten sprachlichen Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. Daneben zählen aber auch Bilderbuchkino oder der Einsatz von Bilderbuch-Apps zu dieser Kategorie.

Bilderbuchbetrachtungen sind sprachanregender als viele andere Alltagssituationen in der Kita. Eine Metaanalyse (What Works Clearinghouse, 2015) fand für gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen von Fachkräften mit Kindern mittlere bis große Effekte auf die allgemeine Sprachentwicklung. Für *dialogische* Bilderbuchbetrachtungen zeigen sich ebenfalls nachweislich positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz (What Works Clearinghouse, 2007; Shanahan & Lonigan, 2010).

Gesprächs- und Erzählaktivitäten

Unter Gesprächs- und Erzählaktivitäten fallen z.B. das Erzählen von Erlebnissen, das (Nach)Erzählen oder Erfinden von Märchen und Geschichten oder das gemeinsame Philosophieren. Es geht darum, dass die Kinder aktiv erzählen oder sich unterstützt durch Moderation austauschen.

Spezifische Formen der Gesprächsorganisation (z.B. Gruppengespräche), aber auch Formen der sprachlichen Wissensrepräsentation und -verarbeitung (wie Erzählen, Erklären und Argumentieren) zu beherrschen, sind wichtige Kompetenzen, die den späteren Schulerfolg von Kindern beeinflussen (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018). Qualitative Untersuchungen wie Hausendorf und Quasthoff (1996) konnten zeigen, dass sich diskursorientierte Erzählbegleitung positiv auf den Erwerb von Erzählfähigkeiten auswirkt. Auch Lengyel (2008) berichtet positive Entwicklungen des Erzählens als Sprachförderansatz bei mehrsprachigen Kindern. Allerdings liegen keine Kontrollgruppendaten vor, was die Interpretation der Ergebnisse als Fördereffekt erschwert.

Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift

Unter Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit fällt die bewusste Beschäftigung mit Reimen, Lauten, Wort- oder Satzeinheiten. Die Beschäftigung mit Schrift umfasst z.B. die gemeinsame Beschriftung von Kinderbildern oder den Eintrag ins Portfolio, den das Kind diktiert, sowie die Nutzung einer Schreibwerkstatt oder die Beschäftigung mit Schrift in einem Buch.

Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit im Rahmen verschiedener Trainingsprogramme in der Kita (u.a. Küspert, Weber, Marx & Schneider, 2007; Rißling, Metz, Melzer & Petermann, 2011; Rothe, 2008) zeigen positive Zusammenhänge mit den Fähigkeiten der Kinder in diesem Bereich. Zum längerfristigen Transfer auf die Schriftsprachleistungen im Schulalter liegen allerdings widersprüchliche

Befunde vor (u.a. Rothe, 2008; Blaser, Preuss, Groner, Groner & Felder, 2007; Küspert et al., 2007; Rißling et al., 2011).

Eine Metaanalyse von Piasta und Wagner (2010) fand, dass der Umgang mit Schrift, insbesondere die Buchstabenerkennung, in der Kita zwar effektiv gefördert werden kann, sich jedoch kaum Transfereffekte der Buchstabenförderung auf die phonologische Bewusstheit, Lese- oder mündlichen Sprachfähigkeiten belegen lassen. Es ist daher anzunehmen, dass die Zusammenhänge von Buchstabenbenennung und Lese- und Schreibkompetenzen eher koexistent und nicht kausal zu interpretieren sind.

Kuger und Lerl (2013) fanden positive Zusammenhänge zwischen früher institutioneller Literacyanregung und dem späteren Leseverständnis nur dann, wenn bereits im ersten Kita-Jahr eine gute Literacyanregung stattfand.

Aktiv begleitete Spielaktivitäten

Unter aktiv begleiteten Spielaktivitäten sind Spiele aller Art zu verstehen, in die sich die Fachkraft aktiv einbringt: vom Sandspiel mit einem schüchternen Kind, das noch Unterstützung bei der Kontaktaufnahme braucht, über Rollenspiele, in die neue Impulse eingestreut werden, bis hin zu gemeinsamen Brettspielen, die Moderation von Wettbewerbsspielen oder Bastelaktivitäten.

Die sprachliche Begleitung von Spielaktivitäten birgt hohes sprachförderliches Potenzial, insbesondere wenn in der begleitenden Interaktion sprachförderliche Interaktionstechniken eingesetzt werden, um Sprach- oder Denkanregungen zu geben (Sylvä et al., 2004; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Das Freispiel hätte zwar hohes Potenzial für die Sprachanregung, wird aber aktuell noch zu wenig dafür genutzt (Wildgruber et al., 2016; Cordes, Radan & Wirts, 2019), was insofern problematisch ist, da ein großer Teil der Kita-Zeit in Deutschland mit Freispiel verbracht wird.

Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit

Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit können kleine Gesten sein, wie die Begrüßung eines Kindes in der Familiensprache oder das Erfragen, wie das Wort in der Familiensprache heißt, aber auch die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt in Projekten, das Singen von Liedern in den Sprachen der Kinder, das Vorlesen von Eltern in ihrer Erstsprache oder der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher.

Der Erfolg der Zweitsprachentwicklung hängt bei mehrsprachigen Kindern auch von deren Kompetenzen in der/den Erstsprache/n ab. Studien zeigen, dass die Zweitsprachentwicklung erfolgreicher verläuft, wenn die Erstsprache besser entwickelt ist (Cummins, 1998). Ein Kind mit nichtdeutscher Familiensprache verbindet mit seiner/n Sprache/n zudem auch einen Teil der eigenen Identität. Erfahren Kinder eine Ablehnung oder Abwertung ihrer Familienkultur und -sprache, kann

dies den Zweitspracherwerb im Deutschen erheblich erschweren, da das Kind sich in seiner multilingualen und multikulturellen Identität nicht wertgeschätzt erlebt. Die Wertschätzung und Unterstützung der Familiensprache in Kitas wird daher als förderlich für den Spracherwerb und die gelingende soziale Integration von mehrsprachigen Kindern angesehen (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011).

Sprachanregende Strategien

Der Einsatz sprachanregender Interaktionsstrategien im Kita-Alltag kann die sprachlichen Kompetenzen von Kindern positiv beeinflussen.

Einige Strategien sind aus der intuitiven elterlichen Spracherwerbsunterstützung entlehnt und wurden im deutschsprachigen Raum durch das Konzept der entwicklungsproximalen Sprachtherapie bekannt (u.a. Dannenbauer, 1994). Inzwischen wurden sie in zahlreiche Konzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita übernommen. Korrektives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen, Wiederholungen und Erweiterungen sowie offene Fragen werden als *klassische Sprachfördertechniken* in zahlreichen Publikationen erwähnt (Überblick bei Beckerle, 2017) und als Kriterien sprachlicher Lernanregung zur Qualitätseinschätzung herangezogen (u.a. CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Do-Resi; Fried & Briedigkeit, 2008). Hochwertige (sprachliche) Lernanregung, die diese Strategien einbezieht, zeigt positive Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung der Kinder (u.a. Howes, 2000; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011). Im Kita-Alltag ist die Qualität (sprachlicher) Lernanregung allerdings durchschnittlich eher niedrig ausgeprägt (von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014; Wirts et al., 2018).

Für den Einsatz offener Fragen gibt es zudem separate Studien, die positive Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung der Kinder belegen (Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden & Bell, 2002; Whitehurst et al., 1994). Im Kita-Alltag sind offene Fragen jedoch nur selten zu beobachten (König, 2009; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Tournier et al., 2014; Wirts et al., 2019a).

Strategien, die *höhere (kognitive) Denkprozesse der Kinder anregen*, konnten in verschiedenen Studien mit gesteigerten sprachlichen Entwicklungszuwächsen bei den Kindern in Zusammenhang gebracht werden (Siraj-Blatchford et al., 2002; Wharton-McDonald et al., 1998). Auch diese Strategien sind jedoch eher selten zu beobachten. Siraj-Blatchford und Kolleg*innen (2002) fanden einen Anteil von 5% Sustained Shared Thinking in Kita-Interaktionen. König (2009) konstatiert, dass dialogisch-entwickelnde Interaktionen im Alltag fast nicht vorkommen. Kannengieser und Tovote (2015) fanden immerhin in 11% der Erwachsenen-Kind-Dyaden Merkmale kognitiven Austauschs.

Adäquate *Pausen und das Abwarten kindlicher Antworten* wirken sich positiv auf das Sprachlernen aus (Schelten-Cornish, 2007). Häufig finden sich jedoch in Kita-Alltagssituationen insbesondere nach Fragen und eigentlich sprachanregenden

Erzählaufforderungen keine ausreichenden Pausen, um den Kindern Gelegenheit zum Antworten zu geben (Wirts et al., 2019a).
Dass es eine *vielfältige Sprache* der Bezugspersonen Kindern besser ermöglicht, reichhaltigen Wortschatz aufzubauen und komplexere grammatische Strukturen zu erwerben, wurde vielfach belegt (Hart & Risley, 1992; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991). Häufig nutzen die Fachkräfte im Kindergarten aber einen eher limitierten Wortschatz und weniger komplexe Sprachstrukturen (Fried, 2011).

2 Vorstellung der Instrumente

2.1 SpraBi-Fragebogen und SpraBi-App

Der *SpraBi-Fragebogen* ist als *Forschungsinstrument* für den Elementarbereich konstruiert. Er beinhaltet neben Fragen zu den Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten und Qualitätsaspekten auch einen Fragenblock zu tagesaktuellen Bedingungsfaktoren.
Die *SpraBi-App* ist hingegen zur *Selbstreflexion von Fachkräften* (vor allem im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen) gedacht. Sie speichert die Daten der Fachkraft nur auf deren Endgerät und ermöglicht ihr einen grafischen Überblick zur Selbstreflexion. Zusätzlich zu den Bildungsaktivitäten aus dem Fragebogen enthält die App eine Rubrik zur Protokollierung des Einsatzes sprachlicher Anregungsstrategien (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Ziele und Inhalte von SpraBi-Fragebogen und -App im Vergleich

Ziele SpraBi-Fragebogen	Ziele SpraBi-App
Forschungsdatenerhebung zur Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten	Selbstreflexion sprachlicher Bildungsaktivitäten
Kontrolle tagesaktueller Bedingungsfaktoren	Unterstützung des Praxistransfers von Qualifizierungsinhalten
Kontrolle situativer Bedingungsfaktoren	Dokumentation situativer Bedingungsfaktoren als Interpretationshilfe
Inhalte SpraBi-Fragebogen	Inhalte SpraBi-App
Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten	Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten
Qualitätsaspekte Einzelsituationen	Qualitätsaspekte Einzelsituationen
	Sprachunterstützende Strategien
Tagesaktuelle Bedingungsfaktoren	Situative Bedingungsfaktoren
Tagesfazit	Situationsfazit

Nachfolgend werden Inhalte und Aufbau des *SpraBi-Fragebogens* sowie Forschungsbefunde dazu ausführlich erläutert. Die *SpraBi-App* wird unter Punkt 4 als Instrument zur Qualitätsentwicklung vorgestellt.

2.2 Konzeption des SpraBi-Fragebogens

Der SpraBi-Fragebogen ist ein Online-Fragebogen, der zu Forschungszwecken konzipiert wurde und sich in zwei Teile untergliedert. Teil 1 dient zur Erfassung von tagesaktuellen Bedingungsfaktoren und Teil 2 (Hauptteil) zur Protokollierung sprachlicher Bildungsaktivitäten. Der vollständige Fragebogen ist im Online-Anhang zu diesem Herausgeberband verfügbar.

Teil 1

Tagesaktuelle Bedingungsfaktoren:

- Tagesaktuelle Stimmung Fachkraft
- Tagesform Kinder
- Zeit für organisatorische Tätigkeiten
- Fehlpersonal
- Tagesbesonderheiten
- Tagesfazit Sprach- und Literacyanregung
- Themen des Tages

Teil 2

Sprachliche Bildungsaktivitäten:

- Bilderbuch-Aktivitäten
- Gesprächs- oder Erzählaktivitäten
- Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift
- Aktiv begleitete Spielaktivitäten
- Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit

Beschreibung von Einzelaktivitäten (zu jedem begleiteten Aktivitätenbereich soll eine Aktivität beispielhaft genauer beschrieben werden):

- Genauere Beschreibung der Aktivität (Art, Inhalt)
- Initiative zur Aktivität
- Dauer der Aktivität
- Beteiligte Kinder an der Aktivität
- Redeanteil der Kinder/Fachkraft

Der Fragebogen wurde gegenüber der in den BiSS-E-Projekten eingesetzten Version gekürzt und überarbeitet, um den Erkenntnissen zur Objektivität und Reliabilität gerecht zu werden (siehe Unterkapitel 3). Die Beschreibung der Einzelaktivitäten wurde gekürzt, um den Aufwand für die Fachkräfte beim Ausfüllen zu reduzieren.

Bedingungsfaktoren

Der erste Teil des SpraBi-Fragebogens zu den tagesaktuellen Bedingungsfaktoren dient dazu, die Ergebnisse zur Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten besser interpretieren zu können.

Dieser Teil besteht aus fünf Items zur Tagesform der Fachkräfte (Wie bekümmert, entspannt, energiegelad, nervös, lustlos fühlen Sie sich heute? 5-stufige Likert-Skala) und einem Item zur Tagesform der Kinder (stufenlos einstellbarer Schieberegler von 0-schlecht bis 100-sehr gut). Außerdem wird die Anzahl der am Eingabetag fehlenden Kolleg*innen erfasst, mit denen die Zielfachkraft direkt zusammenarbeitet. Anschließend wird erfragt, ob die Zielfachkraft mehr als 30 Minuten mit organisatorischen Aufgaben verbracht hat und ob dafür „Kinderzeit“ oder regulär für organisatorische Aufgaben vorgesehene Zeit verwendet wurde. Zum Abschluss werden tagesaktuelle Besonderheiten erfasst und freie Anmerkungen ermöglicht.

Ergänzend werden Themen erfasst (u.a. Musik, Natur & Umwelt, Gesundheit), die am Eingabetag mindestens zehn Minuten mit den Kindern besprochen wurden. Außerdem wird ein persönliches Tagesfazit der Fachkräfte zur Unterstützung der Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder am Eingabetag über einen Schieberegler (0-schlecht bis 100-sehr gut) erhoben, um die Selbsteinschätzung der Qualität mit der Protokollierung der Quantität sprachlicher Bildungsaktivitäten abgleichen zu können.

Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten

Der zweite Fragebogeneil zu den sprachlichen Bildungsaktivitäten besteht aus fünf Items zur Erfassung der Anzahl durchgeführter sprachlicher Bildungsaktivitäten am Eingabetag. In den Fragebogen flossen Bildungsaktivitäten ein, für die empirische Evidenz oder zumindest eine theoretische Ableitung des sprachlichen Förderpotenzials vorlag (siehe Unterkapitel 1.2).

Beschreibung von Einzelaktivitäten

Zu jedem Aktivitätsbereich enthält der SpraBi-Fragebogen ein Set an Unterfragen zu jeweils *einer* ausgewählten Aktivität, das beantwortet werden soll, wenn mindestens eine Aktivität in diesem Bereich stattgefunden hat (Filterführung siehe Abb. 1).

Jedes Set an Unterfragen enthält Fragen nach der Initiative zur Aktivität (Kinder, Fachkraft, andere Person, Routine), der Länge der Aktivität und der Anzahl der beteiligten Kinder sowie eine sechsstufig angelegte Skala zum durchschnittlichen Redeanteil der Kinder (alle Kinder zusammen haben 1-fast nie gesprochen bis 6-fast die ganze Zeit gesprochen).

Zusätzlich enthält jedes Set einige spezifische Fragen zur jeweiligen Aktivität. Bei Bilderbuchbetrachtungen sind das z.B. die Art des Buches (u.a. Unterhaltungs-, Sach-, Wimmelbuch) und die Frage nach der mehr oder weniger dialogischen Nutzung. Bei den anderen Aktivitäten wird die Art der Aktivität erfasst, bei der Erzählaktivität z.B. Geschichten erzählen, von Erlebtem berichten, philosophieren; im Bereich phonologischer Bewusstheit und Schrift wird erfragt, ob z.B. Schreibversuche unterstützt, Bilder mit den Kindern beschriftet oder Spiele zur Anlauterkennung gespielt wurden. Bei den Spielaktivitäten wird erfasst, welche Spiele begleitet wurden (u.a. Rollenspiele, Konstruktionsspiele, Basteln/Malen) und bei Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit stehen z.B. mehrsprachige Bilderbücher, Schlüsselwortverwendung in der Familiensprache der Kinder oder mehrsprachige Lieder zur Auswahl. Alle Antwortalternativen werden ergänzt durch eine Rubrik „Sonstiges“ zur freien Eingabe weiterer Aktivitäten im jeweiligen Bereich.

Der Fragebogen endet mit einer offenen Frage, um den Fachkräften die Möglichkeit zu geben, Rückmeldungen an das Projektteam festzuhalten. Ein Flowchart des Online-Fragebogens findet sich in Abb. 1, der Fragebogen selbst ist im Online-Anhang abrufbar.

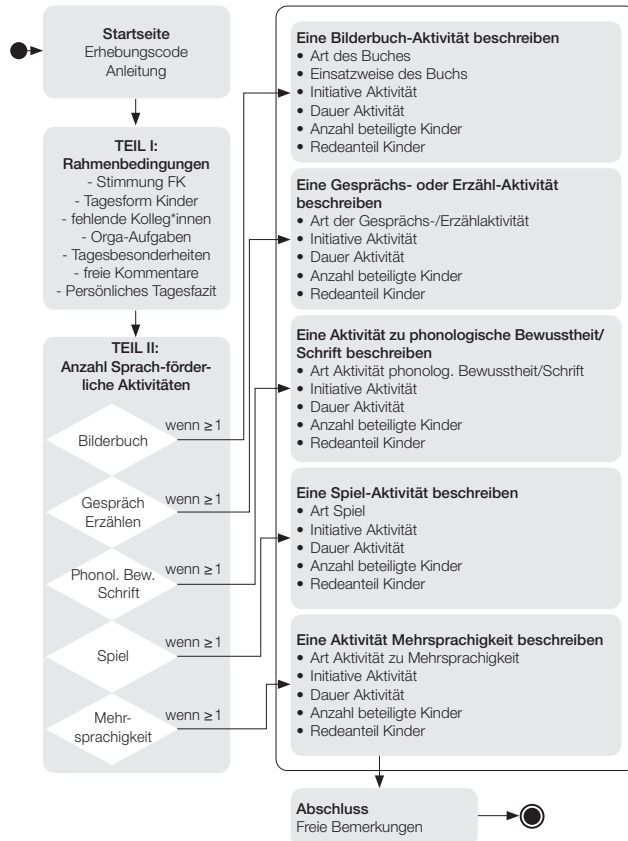


Abb. 1: Flowchart SpraBi-Fragebogen (Darstellung in Unified Modeling Language, UML)

2.3 Hinweise zur Umsetzung

Der SpraBi-Fragebogen wurde als Forschungsinstrument konzipiert, um sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag zu erfassen. Eingesetzt werden sollte er als Online-Fragebogen mit Filterführung, sodass die Unterseiten zur Beschreibung der Einzelaktivitäten nur ausgefüllt werden müssen, wenn am aktuellen Tag mindestens eine Aktivität in diesem Bereich stattgefunden hat. Der Fragebogen wurde im Rahmen der BiSS-E-Projekte über einen Zeitraum von vier Wochen eingesetzt. Dabei war vorgegeben, diesen an mindestens drei Tagen pro Woche auszufüllen, allerdings erreichten nur weniger als 50% der Fachkräfte die anvisierte Anzahl von zwölf Eingabetagen, eine Reduzierung auf maximal zehn Eingabetage ist daher empfehlenswert.

Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wurde der Fragebogen über SoSci Survey (Leiner, 2015) programmiert und auf Tablets als Startseite im Browser hinterlegt. Das Tablet verblieb den gesamten Einsatzzeitraum bei der Fachkraft, sodass das Ausfüllen sehr niedrigschwellig erfolgen konnte und eine hohe Compliance seitens der Fachkräfte zu verzeichnen war, die das Tablet in diesem Zeitraum als Incentive auch anderweitig nutzen durften.

Es bietet sich an zusätzlich abzufragen, wie lange die Arbeitszeit im „Kinderdienst“ am Ausfülltag war, oder die Protokollzeiten zu standardisieren (z.B. nur Vormittage), um die Ergebnisse vergleichbar zu halten, da sonst z.B. Halbtagskräfte automatisch weniger Aktivitäten erreichen. Die Fachkräfte sollten optimalerweise eine kurze Einführung in den Fragebogen erhalten. Im Rahmen der BiSS-E-Studien war ein*e geschulte*r Erheber*in anwesend, die oder der nach dem Mittagessen gemeinsam mit der Zielfachkraft den Fragebogen ausfüllte und Fragen zu Technik und Inhalt beantwortete sowie die Aktivitäten zusätzlich zur vorhandenen Information im Fragebogen erläuterte.

3 Ergebnisse und Gütekriterien zum SpraBi-Fragebogen

Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wurde die erste Version des SpraBi-Fragebogens (Wirts & Reber, 2015) eingesetzt.

In die Analysen zu den Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten flossen Daten von Tag 2-10 ein. Tag 1 wurde nicht einbezogen, da an diesem Tag die Protokollierung zur Einführung in den SpraBi-Fragebogen in Absprache mit einer*m externen Erheber*in stattfand, sodass diese Daten keine unabhängige Selbstprotokollierung darstellen. Ab dem elften Tag protokollierten nur noch weniger als 50% der Fachkräfte ihre Aktivitäten, daher wurde der Datensatz zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit der Daten auf Tag 2-10 begrenzt. Aus den vier reliablen Aktivitätsbereichen des SpraBi (siehe Unterkapitel 3.2) wurde ein Gesamtmittelwert (SpraBi_Mean) über den zweiten bis zehnten Erhebungstag berechnet, der für die Korrelationsanalysen als Maß für die Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten herangezogen wurde.

3.1 Ergebnisse

Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Alltag

Wirts und Kolleg*innen (2018) fanden an alltäglichen Kita-Vormittagen im Kindergartenalter durchschnittlich eine begleitete Spielaktivität und eine Gesprächs- oder Erzählaktivität pro Fachkraft. Bilderbuchaktivitäten fanden an etwa jedem zweiten Vormittag statt ($M = 0.62$). Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit ($M = 0.16$) und zu phonologischer Bewusstheit und Schrift ($M = 0.21$) waren extrem selten.

Tagesaktuelle Bedingungsfaktoren und deren Zusammenhänge mit der Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten

Zur Erfassung der tagesaktuellen Stimmung der Fachkräfte wurden die fünf Items zur Stimmungseinschätzung herangezogen und daraus die neue Variable „Stimmung_Mean“ berechnet. Die Mittelwerte finden sich in Tabelle 2, wobei die negativen Stimmungsisems recodiert wurden, sodass höhere Werte eine positivere Stimmung ausdrücken (5-stufige Likert-Skala). Insgesamt zeigte sich, dass die Fachkräfte ihre Stimmung im Durchschnitt eher positiv beschrieben. Im Durchschnitt fehlte pro Tag eine Kollegin, mit der die befragte Fachkraft direkt zusammenarbeitet.

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse zu tagesaktuellen Bedingungsfaktoren ($N = 49$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Fehlendes Personal	1.19	1.31	0.00	6.17
Stimmung_bekümmert_R	3.59	0.58	1.67	4.00
Stimmung_entspannt	3.17	0.72	1.67	4.50
Stimmung_energiegeladen	3.16	0.66	1.38	4.33
Stimmung_nervös_R	3.76	0.44	2.11	4.00
Stimmung_lustlos_R	3.77	0.46	2.50	5.00
Stimmung_Mean	3.49	0.41	2.45	4.10

Zur Prüfung des Einflusses dieser potenziellen Bedingungsfaktoren wurden Zusammenhänge zwischen den Häufigkeiten der Bildungsaktivitäten (SpraBi_Mean) und den tagesaktuellen Bedingungsfaktoren berechnet.

Korrelationsanalysen ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Umsetzungshäufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten (SpraBi_Mean) und fehlendem Personal ($r = -.09$, $p = .54$), jedoch einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Umsetzungshäufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten und der Stimmung der Fachkräfte (Stimmung_Mean) ($r = .32$, $p = .03$), bei besserer Stimmung begleiteten die Fachkräfte also häufiger sprachliche Bildungsaktivitäten.

3.2 Prüfung der Gütekriterien

Objektivität

Zur Gewährleistung der Durchführungsobjektivität sollte der SpraBi-Fragebogen am ersten Erhebungstag gemeinsam mit einer*m geschulten Erheber*in ausgefüllt werden. Zu allen Aktivitäten sind während der Eingabe praktische Beispiele und Erläuterungen per Infobutton verfügbar. Interviews mit den geschulten

Erheber*innen zeigten Unklarheiten bei der Abgrenzung der Gesprächs-/Erzähl-Aktivitäten, weshalb die Erläuterungen hierzu überarbeitet wurden.

Um die Untersuchungsbedingungen so konstant wie möglich zu halten, wird empfohlen, den Fragebogen jedes Mal zum gleichen Zeitpunkt und möglichst ohne Unterbrechungen auszufüllen.

Reliabilität

Die Interrater-Reliabilität der Häufigkeitserfassung sprachlicher Bildungsaktivitäten mit dem SpraBi-Fragebogen wurde an einer Stichprobe von 27 Fachkräften aus dem Kindergartenbereich untersucht (Egert, Quehenberger, Schauland & Wirts, 2018). Dazu erhielten die Fachkräfte durch geschulte Erheber*innen eine Einführung in die Benutzung des Fragebogens, den sie über vier Wochen ausfüllen sollten. Nach den vier Wochen beobachteten die Erheber*innen einen Vormittag in der Kita. Im Anschluss füllten dann Fachkraft und Erheber*in unabhängig voneinander den SpraBi-Fragebogen aus. Von jeder Fachkraft floss somit ein Tages-Datensatz ein. Es zeigte sich eine befriedigende bis gute Übereinstimmung von Fachkraft- und Erheber*inneneinschätzungen bei Betrachtung des Intraklassenkoeffizienten (ICC, einfach, zufällig) für folgende sprachliche Aktivitäten: Bilderbuchaktivitäten, Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift, begleitete Spielaktivitäten und Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit (weitere Angaben finden sich bei Egert et al., 2018). ICC-Werte $> .6$ wurden nach Cicchetti und Sparrow (1981) als substantiell, Werte $> .4$ als befriedigend eingestuft. Die Bildungsaktivitäten mit substantiellen ICC-Werten wurden ohne Anpassung in die überarbeitete Version des SpraBi-Fragebogens und in die SpraBi-App übernommen. Die Items zu Bildungssprache und Einzelgesprächen wurden aufgrund der unzureichenden Reliabilität gestrichen. Vermutlich sind diese Aktivitäten sehr schwer valide über den gesamten Vormittag zu protokollieren. Während sich die Fachkräfte z.B. gut erinnern können, wie viele Bilderbuchbetrachtungen sie begleitet haben, fällt es ihnen schwer, zu erinnern, wie oft sie Bildungssprache thematisiert oder mit einzelnen Kindern längere Dialoge geführt haben.

Der ICC-Wert der Erzählaktivitäten lag ebenfalls im unzureichenden Bereich, bei Betrachtung der prozentualen Within-One-Übereinstimmung wurde allerdings deutlich, dass Fachkraft- und Raterurteil oftmals nur um einen Punkt divergierten (siehe Tab. 3).

Bei den Erzählaktivitäten wurde die Beschreibung der Aktivität (in Abgrenzung zu längeren Dialogen) geschärft, da Interviews mit den geschulten Erheber*innen ergaben, dass dies die Hauptfehlerquelle bei der Häufigkeitsangabe der Erzählaktivitäten darstellte. Eine erneute Prüfung des neuen Items muss zeigen, ob sich hierdurch die Reliabilität verbessert.

Tab. 3: Reliabilitätsprüfung Sprachliche Bildungsaktivitäten ($N = 27$)

	<i>ICC</i>	<i>Within-One- Übereinstimmung</i>
Bilderbuchaktivität	.81	86.67%
Erzählaktivität	-.25	76.67%
Aktivität zur phonologischen Bewusstheit und Schrift	.57	96.67%
Spielaktivität	.61	86.67%
Aktivität zur Mehrsprachigkeit	.58	100.00%
Aktivität zur Bildungssprache	.06	73.33%
Längere Dialoge	.27	46.67%

ICC = Intraklassenkoeffizient (einfach, zufällig), Hervorhebung ICC > .4

Validität

Zur Untersuchung der Kriteriumsvalidität wurde geprüft, ob Fachkräfte, die mehr sprachliche Bildungsaktivitäten (SprBi_Mean) begleiten, auch eine höhere Qualität in den inhaltlich assoziierten Bereichen der Interaktionsqualität zeigen. Vermutet wurden Zusammenhänge mit den Dimensionen Beschäftigungsgrad der Kinder und dem Lernarrangement der CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). Die Interaktionsqualität (Tagesdurchschnitt) wurde, wie auch die SprBi-Daten, vor Beginn der BiSS-Qualifizierungen erhoben.

Tab. 4: Korrelationen der CLASS Pre-K-Dimensionen (Pianta et al., 2008) mit dem SprBi_Mean ($N = 49$)

<i>CLASS-Dimensionen</i>	<i>r</i>
Positives Klima	.06
Negatives Klima	-.03
Feinfühligkeit	.15
Orientierung am Kind	.38*
Verhaltensmanagement	.06
Beschäftigungsgrad der Kinder	.40**
Lernarrangement	.34*
Kognitive Anregung	.18
Feedbackqualität	.27
Unterstützung sprachlichen Lernens	.17

r = Pearson-Korrelation, * = signifikant ($p \leq .05$), ** = hoch signifikant ($p \leq .01$)

Die Analysen zeigen positive Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen der Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten und der Interaktionsqualität in den Bereichen „Orientierung am Kind“, „Beschäftigungsgrad des Kindes“ und „Lernarrangement“. Diese Zusammenhänge belegen, dass die Selbstprotokollierung der sprachlichen Bildungsaktivitäten insbesondere mit denjenigen Bereichen der Interaktionsqualität assoziiert ist, die die Gestaltung der Lernumgebung ausmachen. Die Dimension „Beschäftigungsgrad der Kinder“ beinhaltet, inwiefern die verfügbare Zeit im Kita-Alltag für anregende Aktivitäten genutzt wird (z.B. wenig Leerlauf, etablierte Routinen) und die Dimension „Lernarrangement“ richtet das Augenmerk darauf, inwiefern das pädagogische Handeln und die bereitgestellten Materialien das Interesse, Engagement und Lernpotenzial der Kinder unterstützen. Außerdem wird die Korrelation mit der Dimension „Orientierung am Kind“ signifikant, die erfasst, inwieweit die Fachkraft sich bei der Planung und Durchführung von Aktivitäten an den Interessen und Sichtweisen der Kinder orientiert und wie gut die Möglichkeiten für Kinder sind, sich aktiv einzubringen.

Alle anderen CLASS-Dimensionen – insbesondere auch die sprachliche Lernunterstützung, die die Qualität der sprachlichen Anregung beurteilt – standen nicht in statistisch relevantem Zusammenhang mit den Häufigkeitsangaben im SpraBi. Die Häufigkeit (gemessen durch den SpraBi-Fragebogen) und die Qualität (gemessen durch die CLASS) sprachlicher Bildung im Kita-Alltag scheinen also relativ unabhängig voneinander zu sein.

Auch wenn man die Stimmung der Fachkräfte in den Korrelationen zwischen SpraBi_Mean und CLASS auspartialisiert, bleiben für die drei CLASS-Dimensionen die signifikanten Effekt bestehen (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Partielle Korrelationsanalysen unter Kontrolle der Stimmung der Fachkräfte mit dem SpraBi_Mean ($N = 49$)

	<i>r</i>
Orientierung am Kind	.43**
Beschäftigungsgrad der Kinder	.40**
Lernarrangement	.34*

r = Partielle Korrelation, * = signifikant ($p \leq .05$), ** = hoch signifikant ($p \leq .01$)

Der SpraBi_Mean korreliert somit sowohl mit als auch ohne Kontrolle der Stimmung der Fachkräfte mit den inhaltlich verwandten Dimensionen der CLASS, was zeigt, dass der SpraBi kriteriumsvalide Aspekte der Lernumgebung erfasst, obwohl der SpraBi mit Selbst- statt Fremdeinschätzung arbeitet.

4 Die SpraBi-App – ein Instrument zur Qualitätsentwicklung

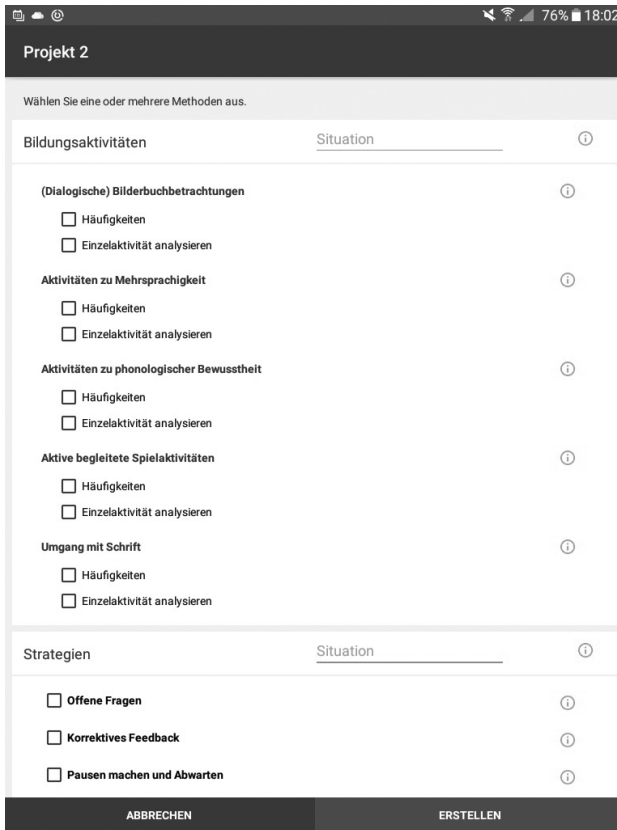
4.1 Die Konzeption der SpraBi-App

Die SpraBi-App wurde entwickelt, um den Transfer von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalten im Bereich alltagsintegrierter Sprachbildung in die Praxisumsetzung zu unterstützen.

Neben der Nutzung im Rahmen von Qualifizierungen kann die App auch Teamentwicklungsprozesse im Bereich sprachlicher Bildung oder die Selbstreflexion einzelner Fachkräfte unterstützen. Die App wurde so konzipiert, dass sie möglichst einfach zu bedienen ist und nur Daten erfasst werden, die die Selbstreflexionsprozesse der Fachkraft unterstützen. So beinhaltet die App, im Gegensatz zum SpraBi-Fragebogen, nur situationsbezogene Bedingungsfaktoren, die zur besseren Interpretation der Qualitäts- und Häufigkeitsangaben sinnvoll sind (Anzahl der beteiligten Kinder, Anzahl sprachförderbedürftiger Kinder, Initiative zur Aktivität).

Da die App auch zur genaueren Situationsanalyse anhand von Videoaufzeichnungen oder kollegialer Beobachtung eingesetzt werden kann, wurde hier zusätzlich die Rubrik „sprachförderliche Strategien“ aufgenommen. Die Strategien eignen sich nicht für die tagesrückblickende Rekapitulation (wie im SpraBi-Fragebogen), da es sich um viele kurze Ereignisse handelt (z.B. jede einzelne offene Frage), die nur schwer über einen gesamten Tag erkennbar sind. Situationsbezogen und eventuell unter Zuhilfenahme einer kurzen Videografie können sie mit der App hingegen gut protokolliert werden.

Zum einen beinhaltet die App daher typische sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag (analog zum SpraBi-Fragebogen) sowie einzelne situative Bedingungsfaktoren, zum anderen sprachförderliche Strategien. Aktuell sind folgende Aktivitäten und Strategien in der App enthalten, die aber noch erweitert werden können.



Projekt 2

Wählen Sie eine oder mehrere Methoden aus.

Bildungsaktivitäten Situation ⓘ

(Dialogische) Bilderbuchbetrachtungen ⓘ

☐ Häufigkeiten

☐ Einzelaktivität analysieren

Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit ⓘ

☐ Häufigkeiten

☐ Einzelaktivität analysieren

Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit ⓘ

☐ Häufigkeiten

☐ Einzelaktivität analysieren

Aktive begleitete Spielaktivitäten ⓘ

☐ Häufigkeiten

☐ Einzelaktivität analysieren

Umgang mit Schrift ⓘ

☐ Häufigkeiten

☐ Einzelaktivität analysieren

Strategien Situation ⓘ

☐ Offene Fragen ⓘ

☐ Korrektives Feedback ⓘ

☐ Pausen machen und Abwarten ⓘ

ABBRECHEN ERSTELLEN

Abb. 2: Auswahlscreen SpraBi-App

Sprachliche Bildungsaktivitäten: Häufigkeiten und/oder Einzelaktivität analysieren

- Bilderbuchbetrachtungen
- Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit
- Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit
- Aktivitäten zum Umgang mit Schrift
- Aktiv begleitete Spielaktivitäten
- Gesprächs- oder Erzähl-Aktivitäten

Sprachanregende Strategien: Häufigkeiten

- Offene Fragen
- Korrektives Feedback
- Pausen machen und Abwarten

- Handlungsbegleitendes Sprechen
- Vielfältige Sprache einsetzen
- Denkanregungen und Irritationen

Sowohl bei den Bildungsaktivitäten als auch bei den Strategien können Häufigkeiten der Umsetzung im Alltag bzw. in umschriebenen Alltagssituationen protokolliert werden. Die Fachkraft erhält dann ein Diagramm (siehe Abb. 3), in dem die Häufigkeit der ausgewählten Bildungsaktivitäten dargestellt wird und ein Diagramm mit den Häufigkeiten der ausgewählten sprachanregenden Strategien. Die Verlaufsdiagramme sind als pdf-Datei exportierbar.

Bei den Bildungsaktivitäten können zusätzlich oder alternativ zu den Häufigkeiten auch Einzelaktivitäten genauer betrachtet werden. Wählt man „Einzelaktivität analysieren“, werden potenziell relevante situative Bedingungen erfasst: Wie viele Kinder beteiligt waren, wie viele sprachförderbedürftige Kinder teilgenommen haben, von wem die Initiative zur Aktivität ausging und wie stark sich die Kinder sprachlich beteiligt haben. Zudem wird ein Fazit erfasst: Wie zufrieden ist die Fachkraft mit dem Erfolg der Aktivität hinsichtlich der Unterstützung der Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder? Diese Angaben werden in jeweils einem eigenen Verlaufsdiagramm (siehe Abb. 3) für jeden Aktivitätsbereich zusammengeführt, sodass es der Fachkraft erleichtert wird, das Gelingen der Aktivität (Fazit und Sprachaktivität der Kinder) mit den situativen Bedingungsfaktoren abzugleichen (z.B. Gelingen mir Bilderbuchbetrachtungen schlechter, wenn zu viele Kinder beteiligt sind? Gelingen Situationen besser, wenn die Kinder sie selbst initiiert haben? Sind die Kinder in einer Kleingruppe sprachlich aktiver?) oder eigene Zielstellungen zu prüfen (Sind sprachförderbedürftige Kinder häufig genug einbezogen? Begleite ich jeden Tag mindestens eine Bilderbuchbetrachtung in einer Kleingruppe?).

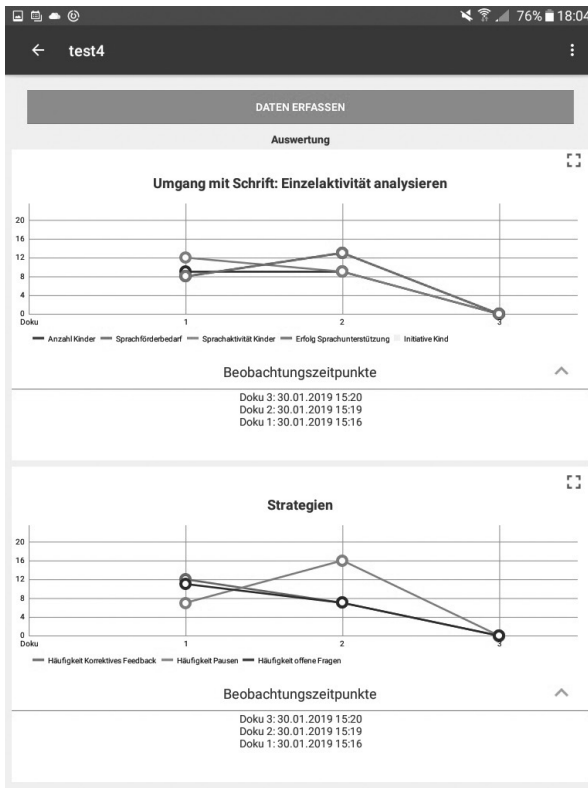


Abb. 3: Verlaufsdiagramme Sprabi-App

4.2 Hinweise zur Umsetzung

Wird die App im Rahmen einer Qualifizierung genutzt, um den Transfer der Qualifizierungsinhalte in die Praxis zu unterstützen, bietet es sich an, gemeinsam mit den teilnehmenden Fachkräften Reflexionsinhalte passend zu den vermittelten Qualifizierungsinhalten auszuwählen und dafür ein „Projekt“ in der Sprabi-App anzulegen. Mehr als drei Zielbereiche gleichzeitig zu reflektieren ist nicht empfehlenswert, da hierdurch die Fokussierung auf die neuen Verhaltensweisen in der Praxisumsetzung nur schwer möglich ist.

Werden sowohl Bildungsaktivitäten als auch Strategien betrachtet, empfiehlt sich das Anlegen getrennter Projekte, da eine Protokollierung und Reflexion sprachförderlicher Strategien, im Gegensatz zu den Bildungsaktivitäten, nur in umgrenzten Sequenzen gut gelingt, das heißt, dass man diese z.B. nicht über den kompletten Vormittag hinweg beobachten sollte, sondern z.B. nur während Bilderbuchbe-

trachtungen. Vergleichbare Daten, um auch individuelle Fortschritte gut abbilden zu können, erhält man, wenn die protokollierten Situationen möglichst ähnlich sind (z.B. immer beim Essen, bei Bilderbuchbetrachtungen). Hierzu kann in jedem Projekt die Reflexionssituation individuell benannt werden. Für die Reflexion des Einsatzes sprachförderlicher Strategien eignen sich Videoaufnahmen der Zielsituationen, die im Nachhinein von der Fachkraft selbst reflektiert werden können, oder eine zeitgleiche Protokollierung der Zielstrategien durch eine*n Kolleg*in. Die Reflexion der Bildungsaktivitäten kann hingegen gut auch im Tagesrückblick erfolgen.

Die SpraBi-App steht zum kostenlosen Download im Google-Playstore (Android) und im Apple Store (iOS) zur Verfügung.

5 Reflexion der Instrumente

Der SpraBi-Fragebogen hat als Forschungsinstrument den Vorteil, dass er ohne großen zusätzlichen Ressourcenaufwand eine Datenerhebung über einen längeren Zeitraum ermöglicht und damit einen umfassenderen Einblick in den Kita-Alltag erlaubt, als es Hospitationen an einzelnen Tagen ermöglichen. Die Reliabilitätsprüfung und der Vergleich mit den Daten aus der Fremdbeobachtung mit der CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) zeigen, dass der SpraBi-Fragebogen zur Erfassung der Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag geeignet ist, die Qualität der Sprachförderprozesse jedoch unabhängig davon zu betrachten ist.

Neben dem Potenzial des SpraBi-Fragebogens für die Forschung ist insbesondere die Verwendung der SpraBi-App als Selbstreflexionsinstrument hervorzuheben. Forschung zum Transfer von Qualifizierungsinhalten konnte für gut definierte und transparente Lernziele positive Zusammenhänge mit dem Umsetzungserfolg im Job zeigen (Brown, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005). Auch für aktivierende Methoden sowie eine Unterstützung vor Ort (z.B. Zieldefinitionen, Aktionspläne, Hausaufgaben, Reflexionsunterstützung) konnten Vorteile bezüglich des Praxistransfers belegt werden (Egert, 2015). Durch den Einsatz der SpraBi-App zur Unterstützung des Transfers spezifischer Qualifizierungsinhalte werden zum einen Zielklarheit und Transparenz von Lernzielen, zum anderen aber auch eine Aktivierung und die Umsetzung des Gelernten im Alltag gefördert. Daher wird erwartet, dass eine Selbstreflexion von Qualifizierungsinhalten mit Hilfe der SpraBi-App deren Transfer in die Praxis unterstützen kann und damit über die reine Wissensvermittlung hinaus durch die Kombination von Qualifizierung und Selbstreflexion auch eine positive Veränderung der

Performanz der Fachkräfte erreicht werden kann. Diese Einschätzung teilt auch die Praxis, wie zahlreiche Nachfragen von teilnehmenden Fachkräften an den BiSS-E-Erhebungen zeigten, die eine Weiternutzung des Sprabi-Fragebogens über den Forschungszeitraum hinaus wünschten, um die eigene Arbeit zu dokumentieren und dadurch bewusster wahrnehmen und reflektieren zu können.

Einschränkend muss gesagt werden, dass mit dem Fragebogen nicht die Qualität der sprachlichen Bildungsaktivitäten erfasst wird, und auch in der App zwar durch die Erfassung sprachanregender Strategien Qualitätsaspekte einbezogen werden, aber die Reliabilität der Erfassung durch die Fachkräfte noch nicht geprüft ist. Auch beim überarbeiteten Item zur Erfassung von Gesprächs- und Erzählaktivitäten steht eine Überprüfung der Reliabilität noch aus. Weitere Forschung muss zeigen, ob es Zusammenhänge zwischen der Quantität sprachlicher Bildungsaktivitäten und der Sprachentwicklung der Kinder gibt und wie sich die Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität darstellen. Es ist zu vermuten, dass eine reine Quantitätssteigerung sprachlicher Bildungsaktivitäten nicht ausreicht, um Kinder bestmöglich zu fördern. Zukünftige Forschung sollte daher in jedem Fall immer auch die Qualität der Aktivitäten mit einbeziehen.

Literatur

- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzeptes“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blaser, R., Preuss, U., Groner, M., Groner, R. & Felder, W. (2007). Kurz-, mittel- und längerfristige Effekte eines Trainings in phonologischer Bewusstheit und die Lese- Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 273-280.
- Brown, T. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer of training intervention: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369-387.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Sprache ist der Schlüssel für Bildungserfolg und Chancengleichheit* (Pressemitteilung 24.07.2017). Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/sprache-ist-der-schluesel-fuer-bildungserfolg-und-chancengleichheit/89626?view=DEFAULT> [28.11.2017].
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 127-137.
- Cordes A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Interaktionen. Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*. 8(4), 200-205.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. In M. R. Childs & R. M. Bostwick (eds.), *Learning through two languages: Research and practice* (pp.34-47). Katoh Gakuen Japan. Nachdruck: www.carla.umn.edu/cobalt/modules/strategies/immersion2000 [19.08.2019].
- Dannenbauer, F. M. (1994). Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprachheilpädagoge*, 26(3), 1-23.
- Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., Crawford, G., Weaver, W., Howes, C., Ritchie, S., Kraft-Sayre, M., Pianta, R. & Barnett, S. W. (2005). *Pre-kindergarten in eleven states: NCEDL's multi-state study of pre-kindergarten & Study of State-Wide Early Education*

- Programs (SWEEP). Preliminary descriptive report. NCEDL Working Paper.* Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes.* Dissertation, Universität Bamberg. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682> [19.08.2019].
- Egert, F., Quehenberger, J., Schauland, N. & Wirts, C. (2018). Tabletgestützte Erhebung und Umsetzung sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 147-161.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. (2011). Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit Do-RESI. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 543-562.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-31.
- Hart, B. & Risley, T. (1992). American parenting of language learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119> [19.08.2019].
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(1), 236-248.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *Leseforum.ch. 1/2018.* Verfügbar unter: <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf> [19.08.2019].
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [19.08.2019].
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 439-461.
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Sprachförderung in der Spielgruppe – Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), 57-74.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag.* Wiesbaden: VS.
- Kontoghiorghe, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – A US case study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248-260.
- Kuger, S. & Lehl, S. (2013). Wechselwirkung vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 399-415.
- Küspert, P., Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 81-96). Göttingen: Hogrefe.
- Leiner, D. J. (2015). *SoSci Survey* [computer software]. Verfügbar unter: <https://www.sosicurvey.de> [19.08.2019].

- Lengyel, D. (2008). Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 259-276.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Hojen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Rißling, J.-K., Metz, D., Melzer, J. & Petermann, F. (2011). Langzeiteffekte einer Kindergartenbasierten Förderung der phonologischen Bewusstheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 229-235.
- Rothe, E. (2008). Effekte vorschulischen und schulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb. *Wortspiegel*, (1), 20-23.
- Schelten-Cornish, S. (2007). Die Bedeutung der Sprachgeschwindigkeit für die Sprachtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 52(4), 136-145.
- Shanahan, T. & Lonigan, C.J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years* 28(1), 5-22.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report No. 356). Norwich: Queen's Printer.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammos, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirol, A. Kauertz, R.-S. Elisabeth & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich. Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-122). Münster: Waxmann.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99(2), 101-128.
- What Works Clearinghouse (2007). *Early Childhood Education intervention report: Dialogic Reading*. Verfügbar unter: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf [19.08.2019].
- What Works Clearinghouse (2015). *Early Childhood Education intervention report: Shared book reading*. Verfügbar unter: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_shared-book_041415.pdf [19.08.2019].
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income fam-

- ilies. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679> [19.08.2019].
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206-213.
- Winton, P. & Buysse, V. (2005). NCEDL Pre-Kindergarten Study. *Early developments*, 9(1), 22-29.
- Wirts, C. & Reber, K. (2015). *Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V. Becker-Stoll, F. (2019a). *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php> Manuskript in Vorbereitung.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K., Reichl, S., Schauland, N., Quehenberger, J., Danay, E. & Becker-Stoll, F. (2018). *Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_zwischenbericht_final.pdf [19.08.2019].
- Wirts, C., Kappauf, N. & Fischer, S. (2019b). *App SpraBi – Sprachliche Bildung reflektieren. Eine App zur Unterstützung des Praxistransfers von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalten im Bereich alltagsintegrierter Sprachbildung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik/eforce21. Zum Download im Google Playstore verfügbar.

Autor*innen

Dr. Claudia Wirts
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzererstr. 9, 80797 München
claudia.wirts@ifp.bayern.de

Dr. Karin Reber
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzererstr. 9, 80797 München
mail@karin-reber.de

Diego Gonzalez-Campos
Ludwig Maximilians Universität
Leopoldstraße 13, 80802 München
diagonalezca@gmail.com

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_04

Christine Beckerle, Katja Mackowiak und Diemut Kucharz

B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag

Info-Kasten zum Instrument

Name	Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag (B-SFT)
Autor*innen	Christine Beckerle, Katja Mackowiak & Diemut Kucharz
Ziel	Erfassung von Sprachfördertechniken (korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken) in pädagogischen Kontexten
Einsatzbereich	Pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Kita- bzw. Schulalltag
Erhebung	Videografien mit Transkription
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem

1 Theoretischer Hintergrund zum B-SFT

Das in diesem Beitrag vorgestellte Beobachtungssystem erfasst den Einsatz von Sprachfördertechniken durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Kita- und Grundschulalltag.

1.1 Definition und Ursprung von Sprachfördertechniken

Alltagsintegrierte Sprachförderansätze im pädagogischen Kontext basieren auf Dialogen mit Kindern. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, Dialoge überhaupt entstehen und sich entfalten zu lassen sowie ihr Sprachförderpotenzial bestmöglich zu nutzen (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014; Whorral & Cabell, 2015). Dies kann u.a. durch den Einsatz spezifischer Sprachfördertechniken gelingen: Mit Stimulierungstechniken können Dialoge initiiert und aufrechterhalten werden; mit Modellierungstechniken und korrektivem Feedback können kindliche Redebeiträge aufgegriffen und angereichert werden (Beckerle, 2017; Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015; Pentimonti & Justice, 2010).

Sprachfördertechniken sind als Scaffolding-Maßnahmen (Wood, Bruner & Ross, 1976) zu verstehen: Sie ermöglichen spezifische Spracherfahrungen für Kinder und orientieren sich an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987). Die Anpassung an die individuellen Sprachkompetenzen des jeweiligen Kindes wird unter dem Schlagwort Adaptivität zusammengefasst (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018; Kucharz, 2018). Von Vorteil ist, dass mit Sprachfördertechniken auf kindliche Interessen und Bedürfnisse eingegangen werden kann, sodass die neuen Spracherfahrungen von situativer bzw. persönlicher Relevanz sind (Kucharz et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015).

Ursprünglich stammen Sprachfördertechniken aus der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass Eltern ihre Sprache an die Kompetenzen ihres Kindes anpassen. In den ersten beiden Lebensjahren werden vor allem Wiederholungen, Vereinfachungen, Paralleltalking und nonverbale Mittel eingesetzt, ab dem dritten Lebensjahr zusätzlich korrektive und modellierende Strategien sowie sprachanregende Fragen (Snow, 1972; Weinert & Grimm, 2012).

Dieser intuitive Einsatz von Sprachfördertechniken wurde im deutschen Sprachraum insbesondere durch Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) auf die sprachtherapeutische Arbeit übertragen. Sprachtherapeut*innen wenden in der Kommunikation mit Kindern mit diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen gezielt zwei Varianten von Strategien an: (1) Strategien, die kindlichen Äußerungen folgen, deren Sprachstrukturen sowie Inhalte aufgreifen und bezüglich bestimmter Zielstrukturen ergänzen, erweitern oder verändern (reaktive Sprachfördertechniken); (2) Strategien, die kindlichen Äußerungen vorausgehen und entweder modellhafte Zielstrukturen präsentieren oder deren Nutzung durch Kinder evozieren (initiiierende Sprachfördertechniken) (Dannenbauer, 1984; Motsch, 2017).

Die Weiterentwicklung dieser therapeutisch genutzten Sprachfördertechniken für die Anwendung im pädagogischen Kontext erfolgt seit einigen Jahren in diversen (inter)nationalen Arbeitsgruppen, die im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung in Kita und Grundschule forschen und/oder Förderkonzepte erarbeiten. Zwar unterscheiden sich in den Arbeitsgruppen Schwerpunkte und Terminologie im Umgang mit den Sprachfördertechniken, aber die zwei Ebenen (reaktive und initiierende Sprachfördertechniken) und drei Arten (korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken) finden sich überall wieder (z.B. Beller, Merkens, Preissing & Beller, 2007; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Jungmann & Koch, 2017; Justice, Mashburn, Pence & Wiggins, 2008; Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015; Simon & Sachse, 2013; Whitehurst et al., 1988; Wirts, 2011; zusammenfassend: Beckerle, 2017).

1.2 Arten und Funktionen von Sprachfördertechniken

Korrektives Feedback

Korrektives Feedback (z.B. Dannenbauer, 1984) – auch als indirekte Korrektur (z.B. Kammermeyer et al., 2014) oder positives (korrekatives) Feedback (z.B. Wirts, 2011) bezeichnet – wird genutzt, um Kindern indirekt Rückmeldung zu fehlerhaften Sprachstrukturen zu geben. Dies kann auf allen Sprachebenen stattfinden, also Laute (phonetisch-phonologische Korrekture), Wort- und Satzbedeutungen (semantisch-lexikalische Korrekture), Satzstrukturen (syntaktische Korrekture) oder die Wortgrammatik (morphologische Korrekture) betreffen. Die Grundidee ist, kindliche Redebeiträge wertschätzend aufzugreifen und korrigierte Zielstrukturen anzubieten, ohne Kinder für ihre Fehler bloßzustellen. Auf diese Weise werden modellhaft korrekte Sprachstrukturen präsentiert, die Kinder noch nicht gänzlich korrekt beherrschen, und einer Verfestigung falscher Hypothesen oder Regeln im Spracherwerb entgegengewirkt. Zugleich werden durch korrektives Feedback Dialoge thematisch fortgeführt und Kinder zu weiteren Äußerungen angeregt.

Modellierungstechniken

Modellierungstechniken (z.B. Motsch, 2017) – auch bekannt als (Wiederholungen mit) Erweiterungen oder Veränderungen (z.B. Simon & Sachse, 2013) oder semantische Extensionen und syntaktische Expansionen (z.B. Beller et al., 2007) – können prinzipiell auf jede kindliche Äußerung folgen. Dabei werden die Redebeiträge der Kinder aufgegriffen und um neue oder veränderte inhaltliche Elemente (semantisch-lexikalische Modellierungen) oder grammatikalische Strukturen (syntaktische und morphologische Modellierungen) erweitert. Das Ziel ist, den Kindern in einem für sie bedeutungsvollen Gesprächskontext weitere Wort- und Satzbedeutungen sowie Wort- und Satzstrukturen zu präsentieren, damit sie diese verinnerlichen und ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten ausbauen können. Die Erweiterungen können in ihrem Anspruchsniveau variieren, sodass sowohl sprachlich weniger als auch weiter entwickelte Kinder gefördert werden können. Auch Modellierungstechniken sind in der Regel eingebettet in ein Wechselspiel von Äußerungen, welche inhaltlich und/oder sprachstrukturell zusammenhängen und Kinder zu differenzierteren Redebeiträgen ermuntern.

Stimulierungstechniken

Unter Stimulierungstechniken (z.B. Kucharz et al., 2015) fallen zum einen verschiedene Frageformen, die sich u.a. hinsichtlich der Offenheit (Beckerle, 2017), der Funktion (Briedigkeit, 2011), des Kontexts (Patrzek, 2015) und der Komplexität (Löffler & Vogt, 2015) unterscheiden; zum anderen zählt hierzu das Paralleltalking – auch bezeichnet als handlungsbegleitendes Sprechen (Beller et al., 2007).

Fragen dienen dazu, Kinder zum Sprechen und sprachlichen Ausprobieren zu motivieren und damit Redebeiträge anzuregen. Sie können in jeder Situation gestellt werden, sowohl als möglicher Einstieg als auch im Verlauf eines Dialogs. Meist wird zwischen weniger komplexen Fragen, die kurze spezifische Zielstrukturen evozieren, und komplexeren Fragen, die umfassende und freie Antworten verlangen, unterschieden. Durch die verschiedenen Frageformen können Kinder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen zum Sprechen angeregt werden. Eine zusätzliche Funktion von Fragen liegt in der modellhaften Präsentation von Zielstrukturen.

Die Anwendung von *Paralleltalking* kann unabhängig von kindlichen Äußerungen und somit in allen Situationen eingesetzt werden. Indem das eigene Handeln bzw. jenes der Kinder versprachlicht wird, werden Inhalte von aktueller Bedeutung über zwei Sinneskanäle (akustisch und visuell) dargeboten, was das Verstehen erleichtert. Das Anspruchsniveau der gewählten Sprachstrukturen kann variieren und Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten adressieren, wobei insbesondere Kinder mit geringeren Sprachkenntnissen profitieren. Durch *Paralleltalking* können Kinder aber auch selbst zum Versprachlichen ihrer Handlungen motiviert werden.

1.3 Relevanz und Wirksamkeit von Sprachfördertechniken

Sprachfördertechniken gelten mittlerweile als zentrale Methode alltagsintegrierter Sprachförderung und sind in allen Konzepten in diesem Bereich zu finden. Ihre Bedeutung wurde in einer Reihe von Studien empirisch geprüft (zusammenfassend: Beckerle, 2017).

Aus dem anglo-amerikanischen Raum liegen viele Studien vor allem älteren Datums vor, die den Einsatz ausgewählter Sprachfördertechniken in der Erwachsenen-Kind-Interaktion gezielt untersuchten. Die Stärke dieser Studien liegt darin, dass sie konkrete Erkenntnisse zur Wirksamkeit einzelner Sprachfördertechniken sowohl im familiären als auch im professionellen Kontext liefern. Von Nachteil ist, dass sie oft auf kleinen Stichproben basieren und teilweise ohne Prä-Post-Vergleich oder Kontrollgruppe durchgeführt wurden, was die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt. Die Befunde dieser Studien sind – mit wenigen Ausnahmen – positiv und bestätigen die sprachförderliche Wirkung der verschiedenen Sprachfördertechniken. Kinder profitieren von korrektivem Feedback (z.B. Chouninard & Clark, 2003; Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973) und Modellierungstechniken (z.B. Farrar, 1990; Malouf & Dodd, 1972) hinsichtlich des Gebrauchs semantisch-lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Zielstrukturen. Durch verschiedene Frageformen (z.B. Newport, Gleitman & Gleitman, 1977; Reese & Newcombe, 2007) und *Paralleltalking* (z.B. Leonard, 1975) werden sie zum Sprechen und zur Verwendung bestimmter Zielstrukturen animiert (Whitehurst et al., 1988).

Im deutschsprachigen Raum liegen zudem Befunde aus sprachtherapeutischen Einzelfallstudien vor, deren Aussagekraft aufgrund der geringen Fallzahl allerdings begrenzt ist. Die Ergebnisse geben ebenfalls Hinweise auf die Wirksamkeit von Sprachfördertechniken, zumal betont wird, dass Kinder nicht nur hinsichtlich der Zielstrukturen, sondern des gesamten Spracherwerbs profitieren (z.B. Dannenbauer & Kotten-Sederqvist, 1990; Haffner, 1995; Hartmann, 1995).

Zahlreiche neuere Untersuchungen zur Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung im pädagogischen Kontext weisen auch darauf hin, dass Sprachfördertechniken erfolversprechend sind und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder anregen. Diese Studien beruhen größtenteils auf belastbaren Forschungsdesigns, jedoch wird der Einsatz von Sprachfördertechniken nicht separat von anderen Fördermethoden (u.a. Gestaltung des Settings, Variation des Sprachvorbilds) untersucht. Dadurch lassen sich die Effekte nicht eindeutig auf eine Methode zurückführen (z.B. Beckerle, 2017; Beller et al., 2007; Ennemoser et al., 2013; Girolametto et al., 2007; Jungmann & Koch, 2017; Justice et al., 2008; Kammermeyer et al., 2014; Simon & Sachse, 2013).

2 Vorstellung des B-SFT

2.1 Zielsetzung und Einsatzbereiche des B-SFT

Mit dem B-SFT wird der Einsatz von Sprachfördertechniken von pädagogischen Fach- und Lehrkräften – eine zentrale Handlungskompetenz im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung – erfasst. Es wird geprüft, ob und welche Sprachfördertechniken in Erwachsenen-Kind-Interaktionen vorkommen und in welcher Häufigkeit die verschiedenen Formen des korrektiven Feedbacks, der Modellierungs- und Stimulierungstechniken genutzt werden. Passend zum Ansatz alltagsintegrierter Sprachförderung kann das Instrument in allen Situationen des pädagogischen Alltags eingesetzt werden.

Das B-SFT wurde als Forschungsinstrument konzipiert und kann sowohl für grundlagentheoretische als auch angewandte Fragestellungen herangezogen werden. Im Rahmen einer einmaligen Erhebung kann der Status quo des Einsatzes von Sprachfördertechniken querschnittlich erfasst werden. Auf diese Weise kann das Sprachförderhandeln unterschiedlicher Personen(-gruppen) (z.B. pädagogische Fachkräfte vs. Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen) ermittelt und verglichen werden. Alternativ lässt sich das Sprachförderhandeln derselben Person in unterschiedlichen Situationen erfassen, um zu prüfen, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken situationsabhängig ist bzw. welche situativen Einflussfaktoren (z.B. Anzahl der Kinder, Strukturiertheit der Situation) relevant sind. Im Rahmen längsschnittlicher Studien sind darü-

ber hinaus mittels mehrmaliger Erhebungen Veränderungen über die Zeit erfassbar. Auch die Effekte einer Intervention (z.B. einer Weiterqualifizierung) auf das Sprachförderhandeln können so analysiert werden.

2.2 Charakterisierung, Entwicklung und Aufbau des B-SFT

Beim B-SFT handelt es sich um ein quantitatives, niedrig-inferentes Beobachtungssystem, mit dessen Hilfe die Häufigkeit bestimmter, direkt beobachtbarer Events – nämlich auftretender Sprachfördertechniken – erfasst wird. Durch präzise definierte und disjunkte Kategorien, klare Kodierregeln und vielfältige Ankerbeispiele fällt der Interpretationsspielraum gering aus. Das mikroanalytische Vorgehen ermöglicht die von pädagogischen Fach- und Lehrkräften eingesetzten Sprachfördertechniken genau zu identifizieren, und zwar für jede einzelne Äußerung und nicht global für eine längere Situation (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013).

Das Beobachtungssystem wurde in mehreren Schritten entwickelt. Zunächst wurden auf der Basis der Grundlagenliteratur von Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) die zu beobachtenden Oberkategorien abgeleitet und definiert – aus dem pädagogischen Kontext gab es zu Beginn der Entwicklung des B-SFT kaum Veröffentlichungen zur Anwendung von Sprachfördertechniken. Die Oberkategorien wurden anhand von Videomaterial induktiv um Unterkategorien ergänzt und mit der Grundlagenliteratur fundiert. Anschließend wurden die Kategorien von den Autor*innen intensiv am Videomaterial erprobt, verfeinert und trennscharf formuliert sowie durch Ankerbeispiele konkretisiert. Außerdem wurde weitere aktuelle Literatur herangezogen (vgl. Kap. 1.1 und 1.2). Diese Schritte wurden so lange wiederholt, bis die Kategorien passgenau operationalisiert waren und verschiedene Kodierer*innen gleichermaßen mit dem Instrument arbeiten konnten. Das B-SFT unterscheidet – in Anlehnung an Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) – Sprachfördertechniken auf zwei Ebenen: (1) Sprachfördertechniken, die als Reaktion auf kindliche Äußerungen folgen, und (2) Sprachfördertechniken, die zur Initiierung von kindlichen Äußerungen dienen. Diesen beiden Ebenen werden die drei Arten von Sprachfördertechniken zugeordnet – korrekatives Feedback und Modellierungstechniken zählen zu den reaktiven, Stimulierungstechniken zu den initiierenden Sprachfördertechniken. Die drei Arten von Sprachfördertechniken, die als Oberkategorien fungieren, werden in zwölf Unterkategorien differenziert (vgl. Tab. 1).¹

1 Die vollständige Version des Beobachtungssystems befindet sich im Online-Anhang.

Tab. 1: Übersicht über die Kategorien des B-SFT

Kategorien	Definitionen	Ankerbeispiele
Ebene 1: Reaktive Sprachfördertechniken (kindlichen Äußerungen nachfolgend)		
KORR: Korrekatives Feedback: Verbessern einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine positiv wiederholende Äußerung		
KorrPho: Phonetisch- phonologisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Aussprache	K: Ein Metterling. – E: Ein Schmetterling, genau. K: Das ist eine Dihaffe. – E: Das ist eine Giraffe.
KorrSem: Semantisch- lexikalisches Korrektiv	Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Begriffs oder einer fehlerhaften Bedeutungsnutzung	K: Ein Mädchen. – E: Ja, eine Frau. K: Da fliegt die Möwe. – E: Der Storch fliegt da.
KorrSyn: Syntaktisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Satzstellung oder eines fehlenden verbindlichen Satzelements	K: Ich gehe Zoo. – E: Du gehst in den Zoo? K: Nachdem ich war bei Oma, ich war zuhause. – E: Nachdem du bei Oma warst, warst du zuhause.
KorrMor: Morphologisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Wortflexion oder eines fehlerhaften Funktionsworts	K: Da ist der Katze. – E: Da ist die Katze, ja. K: Ich bin gerennt. – E: Genau, du bist gerannt.
MOD: Modellierungstechniken: Erweiterung um eine semantisch-lexikalische oder grammatikalische Zielstruktur		
ModSem: Semantisch- lexikalisches Modellieren	Erweiterung um einen neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht	K: Das möchte ich haben. – E: Das Auto möchtest du haben? K: Sie ist froh. – E: Ja, sie ist glücklich und zufrieden.
ModSyn: Syntaktisches Modellieren	Veränderung der Satzstellung oder Erweiterung um ein fakultatives Funktionswort	K: Vogel! – E: Das ist ein Vogel, genau. K: Es regnet. Wir können nicht draußen spielen. – E: T. meint, wir können nicht draußen spielen, weil es regnet.
ModSemSyn: Semantisch- lexikalisch- syntaktisches Modellieren	Erweiterung um einen neuen Begriff, der zugleich ein neues Satzglied darstellt	K: Da. – E: Da sind ganz viele Schmetterlinge. K: Da ist ein Junge. – E: Der Junge spielt mit dem Mädchen.
ModMor: Morphologisches Modellieren	Veränderung eines Funktionsworts oder einer Wortstruktur	K: Ein Fisch, noch ein Fisch. – E: Zwei Fische, ja. K: Ich male jetzt. – E: Hast du gestern auch schon gemalt?

Ebene 2: Initiierende Sprachfördertechniken (kindlichen Äußerungen vorausgehend)

STIM: Stimulierungstechniken: Sprachanregender Impuls durch eine Frage oder handlungsbegleitendes Sprechen

OFra: Offene Fragen	Frage, die eine inhaltlich offene und sprachlich komplexe Antwort evoziert	E: Warum ist der Löwe denn fröhlich? E: Wie willst du deinen Turm bauen?
TFra: Teiloffene Fragen	Frage mit mehreren Antwortoptionen, die eine kurze oder inhaltlich festgelegte Antwort evoziert	E: Was ist dein Lieblingessen? E: Wie sieht ein Zebra aus?
GFra: Geschlossene Fragen	Frage, die eine eindeutige, inhaltlich begrenzte und sprachlich einfache Antwort evoziert	E: Welche Farbe hat dieser Bär? E: Wie nennt man Menschen, die etwas stehlen?
ParH: Paralleltalking (handlungsbegleitendes Sprechen)	Sprachliche Begleitung einer Handlung	E: Du malst gerade eine Maus, ich male eine Biene. E: Ich falte das Papier in der Mitte und klappe es dann wieder auf.

Anm.: (E = Erwachsene*r, K = Kind)

2.3 Datengrundlage und Kodierung mit dem B-SFT

Videografie

Um das B-SFT anzuwenden, bedarf es als Datengrundlage videografierter Interaktionssituationen, also Videoaufnahmen aus dem pädagogischen Alltag, in denen der Einsatz von Sprachfördertechniken untersucht werden soll. Über die Dauer der Situationen kann je nach Interesse und Zielsetzung entschieden werden. In bisherigen Forschungsprojekten, die den Einsatz von Sprachfördertechniken untersuchten, wurden unterschiedlich lange Situationen aufgezeichnet und ausgewertet – zwischen fünf Minuten (z.B. Simon & Sachse, 2013) und 45 Minuten (z.B. Beckerle, 2017). Um einerseits mögliche Schwankungen des Sprachförderhandelns zu erfassen und andererseits eine ökonomische mikroanalytische Auswertung zu realisieren, ist beim Einsatz des B-SFT eine Situationsdauer von 15 bis 25 Minuten zu empfehlen (z.B. Betz et al., 2018; Mackowiak et al., im Druck). Beim Filmen stehen die jeweils an der konkreten Interaktion beteiligten Personen im Kamerafokus; mindestens von der pädagogischen Fach- bzw. Lehrkraft sollte das Gesicht zu sehen sein, alle weiteren Beteiligten sollten (wenn möglich) ebenfalls im Bild sein. Oft ist ein zusätzliches Mikrofon für die pädagogische Fach- bzw. Lehrkraft notwendig, um ihre sprachlichen Äußerungen – trotz meist recht lauter Umgebungsgeräusche – möglichst gut zu verstehen. In bestimmten Situationen kann es sinnvoll sein, zusätzlich zur Interaktion auch die genutzten

Materialien zu erfassen, wenn diese im Mittelpunkt des Dialogs stehen (z.B. bei Bilderbuchbetrachtungen).

Transkription

Die angefertigten Videoaufnahmen müssen für die Anwendung des B-SFT als weitere Datengrundlage transkribiert werden; dies kann sowohl mit digitalen Schreib- als auch mit spezifischen Transkriptionsprogrammen erfolgen.

Die Transkription sollte gewisse Mindeststandards erfüllen (siehe Online-Anhang). Bei der Verschriftlichung steht die verbale Ebene im Vordergrund, wobei auch nonverbale Informationen wichtig sind, sofern diese sprachersetzend eingesetzt werden (z.B. Kind zeigt auf Gegenstand, anstatt diesen zu benennen). Die sprachlichen Äußerungen aller Interaktionspartner*innen sollten lautgetreu verschriftlicht werden (d.h. inklusive Verschleifungen, Aussprachefehlern, fremdsprachlichen oder unverständlichen Äußerungen etc.).

Kodierung

Für die Kodierung der transkribierten Videos mit dem B-SFT bieten sich digitale Auswertungsprogramme an; dabei ist zu beachten, dass Video und Transkript gleichzeitig auf dem Bildschirm erscheinen und direkt im Text kodiert werden kann (z.B. MAXQDA, VERBI Software, 2017).

Für die Auswertung sind zunächst die zwölf Unterkategorien anzulegen; die drei Oberkategorien können zudem als Strukturierung eingefügt werden. Die Kodierung erfolgt im Event-Sampling; dazu wird jede Äußerung der Fach- bzw. Lehrkraft hinsichtlich aller Sprachfördertechniken analysiert (Mehrfachkodierungen sind möglich, z.B. kann eine Äußerung sowohl als Modellierungstechnik als auch als Frage kodiert werden). Jede auftretende Sprachfördertechnik wird einer der zwölf Unterkategorien zugewiesen.

Kennwerte

Um den Einsatz von Sprachfördertechniken unterschiedlich differenziert (deskriptiv oder inferenzstatistisch) auszuwerten, bieten sich vier Arten von Kennwerten an:

1. Gesamtwert: Anzahl aller identifizierten Sprachfördertechniken,
2. Ebenen: Anzahl der reaktiven und initiiierenden Sprachfördertechniken,
3. Oberkategorien: Anzahl des korrektiven Feedbacks, der Modellierungs- und Stimulierungsstrategien,
4. Unterkategorien: Anzahl der zwölf einzelnen Sprachfördertechniken.

3 Erprobung des B-SFT

3.1 Einsatz des B-SFT in bisherigen Forschungsprojekten

Das B-SFT wurde bisher in zwei Forschungsprojekten entwickelt, erprobt und erweitert.

Fellbach-Projekt²

Im Rahmen des Fellbach-Projekts wurde eine Weiterqualifizierung zur alltagsintegrierten Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte erarbeitet, durchgeführt und evaluiert (Kucharz et al., 2015). Im ersten Durchgang nahmen zwei Kitas (acht Fachkräfte und 47 Kinder) und zwei Grundschulen (sechs Lehrkräfte und 73 Kinder) an der Maßnahme teil (IG); eine Kita (vier Fachkräfte und 13 Kinder) und eine Grundschule (zwei Lehrkräfte und 41 Kinder) fungierten als Warte-Kontrollgruppe (KG).³

Die Wirksamkeit der Weiterqualifizierung wurde mittels eines Prä-Post-Designs überprüft (Kucharz et al., 2015; Beckerle, 2017). Der Einsatz von Sprachförderungstechniken im pädagogischen Alltag – ein zentrales Thema der Weiterqualifizierung – wurde per Videografie erfasst; die Teilnehmerinnen wurden 45 Minuten lang im Kita- (Freispielbegleitung) bzw. Unterrichtsalltag (frei gewähltes Fach und Thema) gefilmt.

allE-Projekt⁴

Das Evaluationsprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ (allE) wurde im Rahmen der BiSS-Initiative durchgeführt und hatte zum Ziel, zwei unterschiedliche Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung für pädagogische Fachkräfte zu evaluieren (Mackowiak et al., im Druck). An Konzept A nahmen 21 Kitas (48 Fachkräfte und 332 Kinder) teil, an Konzept B waren sechs Kitas (26 Fachkräfte und 114 Kinder) beteiligt.

Die Wirksamkeit der beiden Konzepte wurde ebenfalls mittels eines Prä-Post-Designs überprüft (Mackowiak et al., im Druck). Der Einsatz von Sprachför-

2 Das Projekt wurde von Diemut Kucharz (Goethe-Universität Frankfurt) sowie Katja Mackowiak und Christine Beckerle (Leibniz Universität Hannover) durchgeführt und von der Stadt Fellbach finanziell unterstützt.

3 Aufgrund finanzieller und personeller Rahmenbedingungen konnte keine größere Stichprobe einbezogen werden.

4 Das Verbundprojekt allE wurde an drei Hochschulen mit folgenden Beteiligten durchgeführt: Katja Mackowiak und Christine Beckerle (Leibniz Universität Hannover), Katja Koch und Tina von Dapper-Saalfels (Technische Universität Braunschweig), Cordula Löffler, Julian Heil und Ina Pauer (Pädagogische Hochschule Weingarten) und aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, BIS.00.00002.15) finanziert.

dertechniken im pädagogischen Alltag wurde in drei 15-minütigen Situationen (dyadische Bilderbuchbetrachtung sowie Freispiel- und Essensbegleitung in der Gruppe) videografiert und anschließend analysiert.

In beiden Projekten kam das B-SFT zum Einsatz, um u.a. Veränderungen in den Handlungskompetenzen der Fach- und Lehrkräfte, die sich durch die Weiterqualifizierung zeigen sollten, zu ermitteln. Während das Auswertungssystem im Fellbach-Projekt maßgeblich entwickelt und formuliert wurde, wurden im alle-Projekt lediglich Präzisierungen in den Definitionen vorgenommen, zwei neue Kategorien ergänzt sowie zwei Kategorien in eine andere integriert.

3.2 Güte des B-SFT

In beiden Projekten (Fellbach, alle) wurden die Objektivität sowie erste Hinweise auf die Validität des Beobachtungssystems geprüft.

Objektivität⁵

Im *Fellbach-Projekt* wurde die prozentuale Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodierer*innen (Mees & Selg, 1977)⁶ anhand von zufällig ausgewählten 23 Prozent der gesamten Videozeit (7:20 Stunden) ermittelt.⁷ Bezüglich aller Sprachfördertechniken betrug die Beurteilerübereinstimmung 87.92%, für die drei Oberkategorien lag sie zwischen 85.02% und 91.90%, für die einzelnen Techniken zwischen 75.19% und 94.50% (vgl. Tab. 2).

Im alle-Projekt wurde – aufgrund der Veränderungen in den Definitionen, der Integration von Kategorien und der Hinzunahme neuer Kategorien – erneut eine Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodierer*innen anhand von zufällig ausgewählten 20 Prozent des Datenmaterials (12:45 Stunden) berechnet.⁸ Die prozentuale Übereinstimmung über alle Sprachfördertechniken betrug 82.63%. Für die drei Oberkategorien lag sie zwischen 73.09% und 87.72%, für die einzelnen Techniken zwischen 68.32% und 91.72% (vgl. Tab. 2).

5 Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung ist ein gängiges Maß für die Kodierung im Event-Sampling (Lotz, 2013; Wirtz & Caspar, 2002).

6 Wir danken Marina Gausmann für die Mitarbeit bei der Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung.

7 Das Rational für diese Anteile orientierte sich am Richtwert von mindestens 20 Prozent des Datenmaterials (Yoder & Symons, 2010) sowie an der Tatsache, dass die unterschiedlichen Sprachförder-techniken unterschiedlich häufig vorkamen und gestufte Maßstäbe berücksichtigt wurden (Bortz, Lienert & Boehnke, 2008).

8 Wir danken Janina Arnold und Lena Bogen für ihre kompetente Unterstützung bei der Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung.

Tab. 2: Objektivität des B-SFT

Beurteilerübereinstimmung (in %)	Fellbach-Projekt	alle-Projekt
KORR	85.02	83.73
KorrPho	87.76	91.72
KorrSem	80.49	78.38
KorrSyn	90.44	78.74
KorrMor	75.76	84.35
KorrNk	80.00	– ²
MOD	86.97	73.09
ModSem	91.67	73.31
ModSyn	75.19	68.32
ModSemSyn	86.61	76.27
ModMor	86.38	73.72
ModMorSem	92.96	– ³
STIM	91.90	87.72
OFra	94.50	82.63
TFra	– ¹	76.14
GFra	– ¹	91.49
ParH	89.86	85.63
SFT	87.92	82.63

¹ Kategorie im Fellbach-Projekt noch nicht vorhanden

² Kodierungen des nicht kategorisierbaren Korrektivs (KorrNk) im alle-Projekt den anderen vier Korrektiv-Arten zugeordnet

³ Kodierungen des morphologisch-semantischen Modellierens (ModMorSem) im alle-Projekt dem morphologischen Modellieren zugeordnet

Insgesamt kann die Objektivität des Verfahrens als zufriedenstellend (bei einzelnen Sprachförderstechniken) bis sehr gut (bei den Oberkategorien und dem Gesamtwert) bewertet werden.

Validität

Zur Validierung des B-SFT wurde mit dem BiSS-Projekt „Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt“ (BiSS-EOS; Vock et al., 2018) kooperiert. Beide Projekte, alleE und BiSS-EOS, untersuchten u.a. einen Praxisverbund, in dem pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte gemeinsam weiterqualifiziert wurden; im alleE-Projekt wurden die pädagogischen Fachkräfte, im BiSS-EOS-Projekt

die Lehrkräfte fokussiert. Auch im BiSS-EOS-Projekt wurden Unterrichtsvideografien erhoben und mit einem selbstentwickelten, theoretisch fundiertem Beobachtungsverfahren analysiert, das ebenfalls spezifische Sprachfördertechniken erfasst. Das Verfahren besteht aus vier Oberkategorien und 48 Einzeltechniken und lehnt sich eng an das Sprachförderkonzept von Kammermeyer et al. (2014) an. Beide Auswertungssysteme weisen Überschneidungen auf, sodass ein Teil der erfassten Sprachfördertechniken gut zu vergleichen ist.

Von beiden Projektteams wurden die Videografien der pädagogischen Fachkräfte ($n = 16$) und der Lehrkräfte ($n = 8$) dieses Praxisverbundes mit dem Auswertungssystem des jeweiligen Projekt analysiert.⁹ Die von beiden Projektteams identifizierten Sprachfördertechniken korrelieren mit einer Ausnahme (Parallel talking) (hoch) signifikant positiv miteinander (korrekatives Feedback: $r = .80^*$; Modellierungstechniken: $r = .58^{**}$; Fragen: $r = .84^{**}$; Parallel talking: $r = .38$). Diese Ergebnisse liefern erste Hinweise auf die konvergente Validität des B-SFT.

3.3 Ergebnisse mit dem B-SFT

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zum Einsatz von Sprachfördertechniken aus dem Fellbach- und alle-Projekt vorgestellt.

Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse werden dargestellt, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, welche Sprachfördertechniken wie oft im Kita- und Grundschulalltag eingesetzt werden. Dabei geht es sowohl um die Erfassung allgemeiner Trends als auch interindividueller Unterschiede.

In beiden Projekten zeigten sich bereits zum ersten Messzeitpunkt große interindividuelle Unterschiede im Einsatz von Sprachfördertechniken (vgl. Tab. 3). Pro 15 Minuten im pädagogischen Alltag nutzten die Teilnehmerinnen im Fellbach-Projekt durchschnittlich 34.24 ($SD = 18.04$) Sprachfördertechniken, also etwa zwei Techniken pro Minute. Im alle-Projekt waren es mit durchschnittlich 66.05 ($SD = 19.21$) fast doppelt so viele. Die Standardabweichungen fielen hoch aus: Im Fellbach-Projekt wurden zwischen zwölf und 79 Sprachfördertechniken pro 15 Minuten genutzt, im alle-Projekt waren es zwischen 29 und 112 Techniken.

9 Wir danken Nicole Zaruba und Miriam Vock aus dem BiSS-EOS-Projekt für die Zusammenarbeit.

Tab. 3: Deskriptive Statistik zu den Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten Kita- oder Schulalltag)

	Fellbach-Projekt (N = 20)	allE-Projekt (N = 84)
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
KORR	5.68 (5.32)	8.97 (5.52)
KorrPho	1.10 (1.83)	2.29 (1.98)
KorrSem	0.62 (0.65)	0.66 (0.58)
KorrSyn	2.92 (2.58)	1.41 (1.14)
KorrMor	0.87 (0.69)	4.62 (3.52)
KorrNk	0.16 (0.27)	- ²
MOD	14.92 (9.09)	19.56 (7.27)
ModSem	5.85 (4.29)	5.72 (2.49)
ModSyn	1.90 (1.43)	2.87 (2.53)
ModSemSyn	2.47 (3.08)	6.62 (3.07)
ModMor	4.22 (1.80)	4.13 (1.89)
ModMorSem	0.48 (0.42)	- ²
STIM	13.65 (7.46)	37.51 (10.66)
OFra	4.14 (3.07)	1.98 (1.18)
TFra	- ¹	4.62 (2.82)
GFra	- ¹	24.90 (7.95)
ParH	9.51 (7.17)	6.01 (2.49)
SFT	34.24 (18.04)	66.05 (19.21)

¹ Kategorie im Fellbach-Projekt noch nicht vorhanden

² Kategorie im allE-Projekt in anderer Kategorie integriert

Die Verteilung der drei Arten von Sprachfördertechniken zeigte in beiden Projekten, dass korrekatives Feedback am seltensten vorkam. Modellierungstechniken und Stimulierungstechniken wurden im Fellbach-Projekt etwa gleich häufig eingesetzt, im allE-Projekt ragten die Stimulierungstechniken heraus, was mit der Hinzunahme der Kategorien für geschlossene und teiloffene Fragen zu erklären ist (hierdurch erklärt sich auch der große Unterschied in der Gesamtzahl der Sprachfördertechniken in beiden Projekten) (Beckerle, 2017; Beckerle et al., 2018; Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2016; Mackowiak et al., im Druck).

Interventionseffekte auf den Einsatz von Sprachfördertechniken

Mit dem B-SFT kann der Frage nachgegangen werden, ob sich durch eine Intervention Veränderungen im Einsatz von Sprachfördertechniken erzielen lassen.

Dies kann ein wesentlicher Bestandteil der Evaluation und Optimierung von Weiterqualifizierungskonzepten sein (vgl. Tab. 4).

Im Fellbach-Projekt wurde u.a. untersucht, ob die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt mehr Sprachfördertechniken nutzten.¹⁰ Dazu wurde auf der Basis der Häufigkeiten der Sprachfördertechniken pro Pädagogin ein Differenzwert zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt berechnet. Es zeigte sich, dass die Differenzwerte der Interventionsgruppe signifikant höher ausfielen als die der Kontrollgruppe, was für eine größere Zunahme der genutzten Sprachfördertechniken in der Interventionsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt spricht (Beckerle et al., 2016; Beckerle, 2017).

Tab. 4: Veränderungen im Einsatz von Sprachfördertechniken in Abhängigkeit vom Besuch einer Weiterqualifizierung

Fellbach-Projekt	Gruppe	Differenzwerte M (SD)		Mann-Whitney-U-Test (U)	
SFT	IG ($n = 14$)	37.99 (37.60)		15*	
	KG ($n = 6$)	1.11 (25.65)			

alle-Projekt	Konzept	MZP 1	MZP 2	ANOVA	
		M (SD)	M (SD)	F	$part. \eta^2$
SFT	A ($n = 48$)	67.92 (18.28)	75.50 (18.47)	12.03**	.20
	B ($n = 27$)	66.11 (21.31)	49.73 (17.31)	22.54***	.46

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $part. \eta^2$: .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; >.13 großer Effekt; IG: Interventionsgruppe, KG: Kontrollgruppe

Im alleE-Projekt wurde für die beiden Weiterqualifizierungskonzepte (A und B) geprüft, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken nach der Weiterqualifizierung bzw. nach einem Jahr signifikant zunahm. Die Varianzanalyse mit der Gesamtzahl an Sprachfördertechniken erbrachte signifikante Effekte für beide Konzepte (mit hoher Effektstärke), allerdings in gegenläufiger Richtung. Während die Fachkräfte aus Konzept A zu Messzeitpunkt 2 signifikant mehr Sprachfördertechniken einsetzten, war bei den Fachkräften aus Konzept B eine signifikante Abnahme zu verzeichnen – ein Ergebnis, das schwer interpretierbar ist (Mackowiak et al., im Druck).

10 Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden nonparametrische Analysen durchgeführt; zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Mann-Whitney-U-Test: $U = 34$; n.s.).

Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Alltagssituationen

Um zu überprüfen, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken in Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen unterschiedlich gut gelingt, kann das B-SFT in diesen Situationen vergleichend angewendet werden. So kann das genutzte Sprachförderpotenzial dieser Situationen eingeschätzt werden, was für die Gestaltung von Weiterqualifizierungen hilfreich sein kann.

Im Rahmen des alle-Projekts wurde der Einsatz von Sprachfördertechniken in drei unterschiedlichen Alltagssituationen untersucht (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Einsatz von Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten) in drei unterschiedlichen Situationen (*N* = 84)

	alle-Projekt <i>M (SD)</i>	ANOVA
Bilderbuch (Dyade)	90.74 ^a (36.07)	<i>F</i> (2;82) = 56.35**; <i>part. η</i> ² = .58
Freispiel (Gruppe)	57.19 ^b (20.91)	
Essen (Gruppe)	50.21 ^c (17.61)	

^{a, b, c} unterschiedliche Indizes kennzeichnen signifikante Mittelwertunterschiede; * *p* ≤ .05, ** *p* ≤ .01, *** *p* < .001; *part. η*²: ≤ .05: kleiner Effekt, .06-.13: mittlerer Effekt, > .13: großer Effekt.

Die Ergebnisse bestätigen, dass der Einsatz von Sprachfördertechniken situationsabhängig ist und es den Fachkräften leichter fällt, in einer weniger komplexen, stärker strukturierten und zugleich prototypischen Situation (dyadische Bilderbuchbetrachtung) sprachanregend zu interagieren. Im Gegensatz dazu werden Essenssituationen (als eher organisatorische Situation) deutlich seltener zur Sprachförderung genutzt, Freispielsituationen (wenig strukturierte Situationen mit parallelen Interaktionen und wechselnden Interaktionspartner*innen) etwas häufiger (Beckerle et al., 2018; Beckerle & Mackowiak, 2019b).

Einsatz von Sprachfördertechniken bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

Das B-SFT bietet den Vorteil, den möglicherweise differenziellen Einsatz von Sprachfördertechniken in Interaktionen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen zu erfassen. Damit liefert es erste Hinweise auf ein adaptives Sprachförderhandeln und greift damit ein zentrales Forschungsdesiderat auf.

Im alle-Projekt wurde hierzu die dyadische Bilderbuchbetrachtung genutzt, an der 81 Kinder teilnahmen, von denen auch Sprachtestleitungen (SETK 3-5; Grimm, Aktas & Frevert, 2010) vorlagen. Für zwei Extremgruppen mit insgesamt 61 Kindern – 44 Kinder mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Leistungen im Sprachtest, 17 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittli-

chen Leistungen im Sprachtest – wurde geprüft, ob sich Unterschiede im Einsatz der Sprachfördertechniken zeigten (Beckerle & Mackowiak, 2019a) (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Einsatz von Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten) bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

allE-Projekt				
	Kinder _{D1-durch} (<i>n</i> = 44)	Kinder _{D2-unter} (<i>n</i> = 17)	(M)ANOVA	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i> (1;59)	<i>part. η</i> ²
SFT	82.09 (33.76)	110.76 (39.02)	8.11**	.12
Multivariater Test: <i>F</i> (3;57) = 6.28***; <i>part. η</i> ² = .25				
KORR	12.77 (12.59)	22.35 (13.15)	6.93*	.11
MOD	25.77 (11.40)	42.12 (22.83)	13.88***	.11
STIM	43.55 (18.05)	46.29 (16.39)	0.30	.01

Kinder_{D1-durch}: Kinder mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Sprachleistungen;
Kinder_{D2-unter}: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Sprachleistungen im Deutschen; * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001; *part. η*²: .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; >.13 großer Effekt

Die Ergebnisse weisen auf einen solchen differenziellen Einsatz hin. Signifikante Unterschiede ergaben sich sowohl in der Gesamtzahl der eingesetzten Sprachfördertechniken als auch für das korrektive Feedback und die Modellierungstechniken, die bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Leistungen im Sprachtest signifikant häufiger eingesetzt wurden als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Leistungen im Sprachtest. Die Analyse auf Basis der Einzeltechniken sowie eine qualitative Zusatzanalyse erbrachte darüber hinaus weitere Erkenntnisse zum differenziellen Einsatz von sprachanregenden Strategien (Beckerle & Mackowiak, 2019a).

4 Bewertung des B-SFT

4.1 Einsatzmöglichkeiten des B-SFT

Das B-SFT ist ursprünglich für den Forschungskontext entwickelt und bisher für spezifische Fragestellungen im Rahmen der Evaluation alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen eingesetzt worden, jedoch lässt sich das Verfahren auch auf andere Bereiche übertragen.

Einsatz in der Forschung

Das B-SFT kann auch in *weiteren Bildungsetappen* wie dem U3- oder dem Sekundarbereich sowie im *Hort oder Ganztagsbereich* genutzt werden, um den Einsatz von Sprachfördertechniken in der Arbeit mit (Klein-)Kindern bzw. Jugendlichen zu analysieren. In diesem Fall wäre lediglich die Ergänzung um weitere altersgruppenspezifische Ankerbeispiele zu erwägen. Dann ließen sich auch Vergleiche zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und -etappen anstellen (z.B. hinsichtlich der Häufigkeit und Art der angewendeten Sprachfördertechniken in Kita- vs. Unterrichtssituationen).

Mit Blick auf die *Sprachförderkompetenzen* von pädagogischen Fach- und Lehrkräften können die Kennwerte des B-SFT als ein Maß für die Handlungskompetenz auch mit anderen Kompetenzfacetten (z.B. dem Sprachförderwissen) in Zusammenhang gebracht werden. Aktuell setzen sich verschiedene Arbeitsgruppen mit der Frage auseinander, ob sich die theoretisch postulierten Zusammenhänge verschiedener Kompetenzfacetten auch in empirischen Befunden abbilden (z.B. Geyer, 2018; Mackowiak et al., 2018).

Außerdem kann das B-SFT nicht nur in pädagogischen Regeleinrichtungen zum Einsatz kommen, sondern ebenso in *inkluisiven, sonderpädagogischen oder therapeutischen Settings* wie beispielsweise Sprachheilkindergärten und -schulen oder sprachtherapeutischen Praxen; es eignet sich also auch für die Analyse des sprachlichen Inputs von Pädagog*innen und Therapeut*innen in der Interaktion mit sprachlich beeinträchtigten Kindern oder Jugendlichen.

Obgleich Sprachfördertechniken vor allem der sprachlichen Anregung dienen, können sie auch *Hinweise auf qualitativ hochwertige Interaktionen* liefern; beispielsweise kann der Einsatz von Modellierungstechniken (insbesondere im Hinblick auf die Wortschatzarbeit) und Stimulierungstechniken (speziell das Niveau der Fragen) etwas über den kognitiven Anregungsgehalt von Interaktionen aussagen.

Einsatz in der Praxis

Auch wenn das B-SFT ein recht komplexes Verfahren ist, kann es in der Praxis eingesetzt werden. Hier ist insbesondere der Bereich der *Weiterqualifizierung von Fachpersonal*, das mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeitet, zu nennen. Zum einen kann das Instrument im Rahmen von Fortbildungen zur Analyse des Sprachförderhandelns vorgestellt und an Videos oder Transkripten erprobt werden. Zum anderen kann es im Rahmen eines (Video-)Coachings zur Reflexion des eigenen Sprachförderhandelns eingesetzt werden. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass solch ein Coaching positive Wirkungen bezüglich des Sprachförderhandelns zeigt und von pädagogischen Fach- und Lehrkräften auch gerne angenommen wird (z.B. Kucharz et al., 2015; Kucharz & Brauer, 2019). Mit etwas Übung könnte das Instrument auch im Team als *Reflexionsfolie für die eigene Sprachförderarbeit* genutzt werden. Dabei müssen nicht alle (Unter-)Kategorien des B-SFT auf einmal

fokussiert werden, vielmehr könnten z.B. zunächst die drei Oberkategorien oder verschiedene Frageformen analysiert werden.

4.2 Chancen und Grenzen des B-SFT

Das B-SFT weist viele Vorteile, aber auch einige Nachteile auf (vgl. Tab. 7). Die große Stärke des B-SFT liegt in der theoretisch fundierten und differenzierten Untersuchung des Einsatzes von Sprachfördertechniken. Grenzen sind darin begründet, dass das B-SFT nur einen Ausschnitt des Sprachförderhandelns erfasst, andere Facetten (u.a. nonverbale Aspekte, das Sprachvorbild oder Literacy-Förderung) dagegen nicht abbildet (z.B. Erdogan et al., im Druck; Jungmann & Koch, 2017; Kucharz, 2018). Außerdem ist die Einarbeitung in das komplexe Analysesystem zeit- und arbeitsintensiv und setzt entwicklungspsychologische und linguistische Kenntnisse voraus.

Tab. 7: Übersicht über die Chancen und Grenzen des B-SFT

Chancen	Grenzen
+ Standardisiertes, objektives Auswertungsinstrument	– Nachweis der Gütekriterien erst in Ansätzen
+ Fokus auf Sprachfördertechniken als zentrale Methode alltagsintegrierter Sprachförderung	– Vernachlässigung weiterer sprachförderlicher oder auch sprachhemmender Verhaltensweisen
+ Aussagen zur Quantität von unterschiedlichen Arten von Sprachfördertechniken	– Eingeschränkte Aussagen zur Qualität/Adaptivität von Sprachfördertechniken
+ Sehr differenzierte Analyse	– Sehr aufwändige Einarbeitung und Kodierung
+ Breiter Einsatz in der Forschung	– Einsatz in der Praxis nur in vereinfachter Version

4.3 Ausblick

Um den Erkenntnisgewinn des B-SFT noch zu erweitern, soll in zukünftigen Auswertungen nicht nur die Anzahl der eingesetzten Sprachfördertechniken bestimmt, sondern darüber hinaus auch deren Adaptivität (vgl. Kap. 1.1) analysiert werden. Hierzu werden aktuell drei Ansätze verfolgt:

- Erstellung eines Sprachprofils zur ökonomischen Einschätzung kindlicher Sprachkompetenzen als Basis für eine spätere Analyse des adaptiven Einsatzes von Sprachfördertechniken (Beckerle, Mackowiak & Seidel, 2019);
- Identifizierung spezifischer Sprachfördertechniken (sowie anderer sprachanregender Strategien) in der Interaktion mit Kindern mit schwachen Sprachkompetenzen im Deutschen (Beckerle & Mackowiak, 2019a);

- Entwicklung eines Ratings zur Erfassung der Adaptivität der sprachanregenden Dialoggestaltung durch die Fachkraft (Beckerle, Bernecker & Mackowiak, 2018).

In Zeiten zunehmender sprachlicher Heterogenität in Kita und Schule gewinnt das adaptive Sprachförderhandeln im pädagogischen Alltag an Bedeutung. Die Erfassung und Beschreibung unterschiedlicher Facetten dieses Sprachförderhandelns stellt eine wesentliche Aufgabe zukünftiger Forschung dar. Die Erkenntnisse können darüber hinaus wichtige Impulse für die Praxis liefern, denn letztendlich geht es darum, das Sprachförderhandeln von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu optimieren, sodass Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen möglichst oft sprachlich anregend gestaltet werden.

Literatur

- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Bernecker, K. & Mackowiak, K. (2018). *Analysen zum Sprachförderhandeln frühpädagogischer Fachkräfte – Erfassung von Adaptivität*. Vortrag auf der 27. Jahrestagung der DGfE-Grundschulforschung, 24.-26.09.2018, Frankfurt.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019a). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag – Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen & Lernstörungen*, 8(4), 1-9.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019b). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2/19, 108-113.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & Dapper-Saalfels, T. von (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. *Frühe Bildung*, 7(4), 215-222.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2016). Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung bei Kindern mit einem unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveau – Evaluationsergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 234-243.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Seidel, F. (2019). *Sprachprofil von Kindern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Leibniz Universität Hannover.
- Beller, K., Merckens, H., Preissing, C. & Beller, S. (2007). *Abschlussbericht des Projekts: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Interventionsstudie*. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [03.06.2014].
- Betz, T., Erdogan, E., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (2018). SPRÜNGE. Sprachförderung im Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projekttatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 26-29). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehne, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisierung von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499-517.

- Chouninard, M. M. & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors and negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637-669.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35-49.
- Dannenbauer, F. M. & Kotten-Sederqvist, A. (1990). Sebastian lernt Subj+Mod+XY+V(inf). Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59(1), 27-45.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (im Druck). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17(3), 607-624.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83.
- Grimm, H., Atkas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Haffner, U. (1995). „Gut reden kann ich“. *Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – eine Fall-darstellung*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hartmann, E. (1995). Verknüpfung sprachheilpädagogischer Praxis und Forschung am Beispiel einer Einzelfallstudie zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 64(1), 3-35.
- Jungmann, T. & Koch, K. (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L. & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983-1001.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kucharz, D. (2018) Alltagsintegrierte sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (BiSS-Reihe, Bd. 1, S. 214-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D. & Brauer, J. (in Vorb.). Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung in Kita und Grundschule. Qualitätssicherung durch Coaching. In BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), *Projektatlas Wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Begleitprojekten im Rahmen von BiSS*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Manuskript in Vorbereitung.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Leonard, L. B. (1975). Relational meaning and the facilitation of slow-learning children's language. *American Journal of Mental Deficiency*, 80(2), 180-185.
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

- Lotz, M. (2013). Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193-202). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357-380.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfeld, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (2018b). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162-176.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfeld, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (im Druck). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „allE“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat, (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malouf, R. E. & Dodd, D. H. (1972). Role of exposure, imitation, and expansion in the acquisition of an artificial grammatical rule. *Developmental Psychology*, 7(2), 195-203.
- Mees, U. & Selg, H. (Hrsg.) (1977). *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Nelson, K. E., Carskaddon, G. & Bonvillian, J. D. (1973). Syntax acquisition. Impact of experimental variation in adult verbal interactions with the child. *Child Development*, 44(3), 497-504.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself. Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds.), *Talking to children. Language input and acquisition* (pp. 109-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patrzek, A. (2015). *Fragekompetenz für Führungskräfte. Handbuch für wirksame Gespräche* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education*, 37(4), 241-248.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153-1170.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379-397.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43(2), 549-565.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].
- Vock, M., Gronostaj, A., Grosche, M., Ritterfeld, U., Zaruba, N., Kalinowski, E., Ehl, B., Paul, M., Elstrodt, N., Möhring, M. & Starke, A. (2018). BiSS-EOS. Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projekttatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 35-38). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 433-456). Weinheim: Beltz.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

- Whorral, J. & Cabell, S. Q. (2015). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341.
- Wirts, C. (2011). Sprachentwicklungsanregende Gesprächskultur. In E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an* (S. 176-187). Freiburg: Herder.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wood, D., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Yoder, P. & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. New York: Springer.

Autorinnen

Dr. Christine Beckerle

Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Katja Mackowiak

Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Diemut Kucharz

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main/Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

kucharz@em.uni-frankfurt.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:

https://doi.org/10.35468/5801_05

Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost

Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD

Info-Kasten zum Instrument

Name	Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht
Autor*innen	Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost
Ziel	Erfassung unterschiedlicher Merkmale der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht
Einsatzbereich	Evaluation des Lehrkrafthandelns bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in Forschung und Unterrichtspraxis
Erhebung	Teilnehmende Beobachtungen mittels standardisierter, halbstrukturierter Aufzeichnungen (vorgegebenes Merkmalsraster)
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem

1 Analyse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Fach Deutsch

Selbstreguliertes Lesen stellt eine wichtige Schlüsselqualifikation für den schulischen Wissenserwerb, lebenslanges Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe dar. Den schulischen Kontext betrachtend weist Artelt (2006) ferner darauf hin, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation gleichermaßen „Voraussetzung, Mittel und Ziel von Unterricht“ darstellt (S. 337). Da selbstreguliertes Lesen eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten sowie die Aktivierung von Wissen und Erfahrungen befördert (Kleinbub, 2016; Lankes & Carstensen, 2007; Stahns, Rieser & Lankes, 2017), kann es in besonderem Maße zu kognitiver Aktivierung beitragen – einem Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (Klieme & Rakoczy, 2008). In der alltäglichen Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I sollten Lehrkräfte daher vielfältige Lerngelegenheiten anbieten, damit ihre Schüler*innen Techniken und Strategien für den selbstregulierten Umgang mit Texten erwerben, erproben, üben und reflektieren (KMK, 2003).

Der nachfolgend (in Auszügen) vorgestellte Beobachtungsbogen Lestra-BD (*Lesestrategie-Beobachtungsbogen* im Fach *Deutsch*, siehe Online-Anhang), fokussiert auf die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von selbstreguliertem Lesen im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht, eine Fähigkeit aus dem Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ der Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Entwickelt wurde Lestra-BD im Evaluationsprojekt „Evaluation der Implementation von Leseförderkonzepten in der Sekundarstufe I“ (EILe) der Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), um das unterrichtliche Handeln von Deutschlehrkräften zu beschreiben und es angesichts eines idealtypischen, strategieorientierten Unterrichts zu evaluieren (Schmitz et al., im Druck; Zeuch et al., 2018).

Mit Blick auf qualitätvolle Lerngelegenheiten selbstregulierten Lesens wäre aus empirischer Forschungsperspektive wünschenswert bzw. würde es einem ‚idealen‘ Vorgehen entsprechen, wenn Deutschlehrkräfte kognitive und metakognitive Strategien gleichermaßen instruieren und entsprechend dem Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) selektieren (Bremerich-Vos, 2001; Dignath & Büttner, 2008; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Willenberg, 2004). *Kognitive Strategien* unterstützen die Informationsverarbeitung beim Lesen und werden nach Weinstein und Mayer (1986) in Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien differenziert. Organisationsstrategien reduzieren Textinformationen, um wesentliche Informationen eines Textes leichter erfassen zu können (z.B. durch Markieren von Fachbegriffen oder Zusammenfassen des Inhalts) (Gold, 2018; Mandl & Friedrich, 2006). Elaborationsstrategien fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Text durch Aktivierung von Vorwissen oder das Generieren von Beispielen sowie Vermutungen (Gold, 2018). Wiederholungsstrategien wie das wiederholte Lesen oder Abschreiben von Text(abschnitten) dienen dem langfristigen Behalten von Informationen, die durch den Strategieeinsatz aktiv wiederholt und damit im Langzeitgedächtnis verankert werden können (Gold, 2018).

Metakognitive Strategien steuern den Einsatz von kognitiven Strategien durch Planungs-, Überwachungs- und Regulationsprozesse (Zimmerman, 2002). Beim Lesen fungieren das Setzen eines Leseziels, die Planung des Strategieeinsatzes und die Überprüfung und Reflexion des Textverständnisses sowie des strategischen Vorgehens als metakognitive Strategien. Da Lesen stets in emotional-motivationale Bedingungen eingebettet ist und diese auch den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien beeinflussen, sollten Lehrkräfte ihre Schüler*innen außerdem zur Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien anregen (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Ressourcenbezogene Strategien richten sich bspw. auf die Aktivierung und Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Motivation und Interesse, die Selbstwirksamkeit

beim Lesen sowie die Gestaltung einer lernförderlichen Leseumgebung (Wild & Schiefele, 1994).

Da viele Schüler*innen selbstreguliertes Lesen nicht von allein ausbilden und vor allem Lernende zu Beginn der Sekundarstufe I eine Anleitung benötigen, ist eine explizite Vermittlung erforderlich (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002). Das Prinzip der Explizitheit umfasst Erläuterungen seitens der Lehrkraft, dass es sich bei bestimmten Techniken um Lesestrategien handelt, und kann durch Hinweise zum Nutzen, der durch den Einsatz der Strategie verfolgt wird (explizite konditionale Instruktion), sowie einer Verdeutlichung des genauen Vorgehens der Strategieranwendung (explizite prozedurale Instruktion) ergänzt werden (Duke & Pearson, 2002).

Bei der Berücksichtigung all dieser in empirischen Studien als empirisch wirksam nachgewiesenen Bedingungen kann von einem qualitätvollen Unterricht im Sinne des selbstregulierten Lesens ausgegangen werden. Lestra-BD setzt an diesem Punkt an, um die Qualität bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen zu erfassen und Entwicklungspotenzial bei der unterrichtlichen Instruktion zu ermitteln.

2 Beschreibung des Beobachtungsbogens Lestra-BD: Operationalisierung, Kodierregeln und Gütekriterien

Ziel des Einsatzes des Beobachtungsbogens Lestra-BD ist es, das lehrerseitige Unterrichtshandeln bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen systematisch zu erfassen. Im Fokus stehen ausgewählte unterrichtliche Tiefenstrukturen¹ (Kunter & Ewald, 2016; Pauli & Reusser, 2006) für deren Operationalisierung evidenzbasierte pädagogisch-psychologische und deutschdidaktische Prinzipien einer gelingenden Vermittlung von selbstreguliertem Lesen bzw. der Gestaltung entsprechender Lerngelegenheiten integriert wurden (hierzu der Überblick in Karstens, Schmitz & Jost, 2019; Anmarkrud & Bråten, 2012; Boekaerts, 1999). Die Erfassung der Tiefenstrukturen mittels Lestra-BD basiert auf hoch inferenten Einschätzungen (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013). Entsprechend ist der Grad an Schlussfolgerungen und Interpretationen (Inferenzen) ausgeprägt (Lotz et al.,

¹ Ergänzend lassen sich mit Lestra-BD Sichtstrukturen erfassen, welche die Vermittlung von selbstreguliertem Lesen rahmen (u.a. der Materialeinsatz, die Mediennutzung, die bei der Textbearbeitung genutzten Sozialformen und Differenzierungsmaßnahmen). Sie werden durch niedrig inferente Indikatoren erfasst, die direkt wahrnehmbar sind und keine Schlussfolgerungen über das Sichtbare hinaus erfordern (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013; Praetorius, 2013). Weitere Unterrichtsmerkmale, wie die Strukturiertheit und Verständlichkeit sowie die Störungsfreiheit, sind im Beobachtungsinventar ebenfalls enthalten, sind aber nicht Teil des in diesem Beitrag vorgestellten Ausschnittes des Beobachtungsbogens.

2013), da die Vermittlungsprozesse kognitiver und metakognitiver Strategien, die Explizierung sowie die Unterstützung ressourcenbezogener Strategien nicht direkt über Verhaltensweisen der Akteure erschlossen werden können. Aufgrund dessen ist es erforderlich, dass die komplexen Beobachtungsmerkmale, „die empirisch in unterschiedlicher Ausprägung – im Sinne von Häufigkeit, Intensität, Breite des Geltungsbereichs – auftreten“ (Lotz et al., 2013, S. 357), eindeutig operationalisiert werden, um sie methodisch kontrolliert, valide und intersubjektiv nachvollziehbar einzuschätzen. Die Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale, die Indikatoren, ihre Skalierung sowie Reliabilität lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

Tab. 1: Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale, Skalierung und Interrater-Reliabilität

Beobachtungs- merkmal und Kons- truktionsgrundlage	Beschreibung der Indikatoren	Indikatoren	Skalierung	Inter- rater- Relia- bilität
1. Kognitive Strategie auf Prozessebene	• Kognitive Strategiearten (Organisation, Elaboration, Wiederholung)	Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung des Lesens	ja/nein	.942
Mandl & Friedrich (2006);	• Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen)	Art der Strategien	Orga./Ela./Wdh.	.923
Weinstein & Mayer (1986)		Begleitung des Lesens	ja/nein	.949
		Art der Strategien	Orga./Ela./Wdh.	.878
		Nachbereitung des Lesens	ja/nein	.875
		Art der Strategien	Orga./Ela./Wdh.	.845
2. Metakognitive Strategien auf Prozessebene	• Metakognitive Strategiearten	Leseziel (vor)	ja/nein	.944
		Art des Leseziels (vor)	1/2/3/4	.781
		Planung Lesestrategien (vor)	ja/nein	1.00
Helmke, Helmke, Schrader & Wagner (2007);	• Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen)	Strukturierung Leseprozess (während)	ja/nein	.935
Kleinbub (2010);		Überwachung Leseprozess (während)	ja/nein	.655
Zimmerman (2002)		Reflexion Textverständnis (nach)	ja/nein	.875
		Reflexion Textschwierigkeiten (nach)	ja/nein	.889
3. Instruktion der Strategien (Grad der Explizitheit)	• Instruktionsweise der Strategievermittlung	Keine Strategievermittlung	ja/nein	1.00
		Implizite Instruktion	ja/nein	1.00
		Implizit prozedural	ja/nein	1.00
Duffy (2002); Duke & Pearson (2002)		Explizit deklarativ	ja/nein	1.00
		Explizit konditional	ja/nein	1.00
		Explizit prozedural	ja/nein	1.00

4. Ressourcen- bezogene Unterstüt- zung des Lesens	• Motivierung	Thematische Motivierung	Likert 1-4	.569
		Lebensweltbezug	Likert 1-4	.859
		Lob und Bestärkung	Likert 1-4	.878
Boekaerts (1999); Helmke et al. (2007); Helmke (2010); Pintrich (1999); Wild & Schiefele (1994)	• Unterstützung beim Lesen	Unterstützung bei Schwierigkeiten	Likert 1-4	.733
	• Aufmerksamkeit/ Konzentration	Schülerengagement	Likert 1-4	.827
		Schülerzentrierung	Likert 1-4	.688
	• Zeitmanagement	Zeit für Lesestrategien	Likert 1-4	.771
		Zeit zum Lesen	Likert 1-4	.768

Interrater-Reliabilität = Cohens Kappa. Likert-Skalierung 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu. Beurteilt wurden N = 30 Stunden durch 2 Personen.

Mit dem ersten Merkmal *kognitive Strategien auf Prozessebene* wird erfasst, welche kognitiven Strategiearten (Organisation, Elaboration, Wiederholung) vermittelt werden und zu welchem Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) sie von der Lehrkraft angeleitet werden. Entsprechend wird im Beobachtungsbogens auf einer Nominalskala (ja/nein) jeweils angekreuzt, ob kognitive Strategien vor dem Lesen, während des Lesens und/oder nach dem Lesen vermittelt wurden. Beispielsweise wird „ja“ angekreuzt, wenn die Lehrkraft ihre Schüler*innen vor dem Lesen eines Textes zur Nutzung mindestens einer kognitiven Strategie auffordert (Beispiel kognitive Elaborationsstrategie: Schaut euch bitte einmal die Überschrift des Textes an und überlegt, was ihr zum Thema schon wisst.). Die instruierten kognitiven Lesestrategien werden entsprechend der Phase im Leseprozess notiert und den Kategorien Organisation, Elaboration oder Wiederholung zugeordnet. Wird beispielsweise nach dem Lesen beobachtet, dass die Lehrkraft die Schüler*innen auffordert, eine Visualisierung anzufertigen, so ist diese Strategie in dem Abschnitt „nach dem Lesen“ als Organisationsstrategie einzutragen. Die kodierten kognitiven Strategien können anschließend weiter ausgewertet werden, um bspw. zu ermitteln, welche Strategien miteinander kombiniert wurden.

Als zweites Merkmal enthält der Bogen *metakognitive Strategien auf Prozessebene*. Unterschieden werden die Erarbeitung eines Leseziels, die Planung des Leseprozesses bzw. des Strategieeinsatzes, die Strukturierung und Überwachung des Leseprozesses, die Reflexion über den Strategieeinsatz, die Reflexion über das Textverständnis und die Reflexion über Textschwierigkeiten. Diese unterschiedlichen metakognitiven Strategien werden außerdem auf den Leseprozess bezogen (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen). Bei den verschiedenen metakognitiven Strategiearten wird ebenfalls auf einer Nominalskala (ja/nein) angekreuzt, ob die jeweilige Strategieart im Unterricht vermittelt wurde. Hinsichtlich des Leseziels ist zudem anzukreuzen, welches Leseziel von der Lehrkraft angegeben wurde. Dabei ist eine Differenzierung zwischen einem inhaltlichen (Beispiel:

Wissen über den Inhalt des Textes erlangen), einem methodischen (Beispiel: Lese-strategien üben) und einem aufgabenbezogenen (Beispiel: Erstellen einer Inhalts-angabe) Ziel möglich. Zudem kann frei notiert werden, wenn ein anderes, nicht in der Differenzierung vorkommendes Leseziel fokussiert wurde. Erneut wird das einmalige Auftreten des Phänomens gewertet, d.h. wird beispielweise mindestens einmal eine metakognitive Strategie ausgeführt, z.B. über den Strategieeinsatz reflektiert, so ist entsprechend „ja“ anzukreuzen.

Die Beurteilung sowohl der kognitiven als auch metakognitiven Strategien in Lestra-BD orientiert sich am „institutionalisierten Leseprozess“ (Kleinbub, 2018, S. 353). Hiermit lassen sich die einzelnen Phasen der Textarbeit im Unterricht differenziert analysieren und unterschiedlichste Stundenverläufe vergleichen. Angesichts der Phasierung von Unterricht ist für beide Merkmale die Option nicht beurteilbar (n.b.) vorhanden. Diese kann ausgewählt werden, wenn die entsprechende Phase in der Stunde nicht stattfindet (z.B. wenn die Phase nach dem Lesen aufgrund des Stundenschlusses nicht mehr Teil des Beobachtungszeitraumes ist). Mit dem dritten Merkmal *Instruktion der Strategien (Grad der Explizithheit)* wird erfasst, wie explizit die Strategievermittlung im Unterricht erfolgt. Wird von der Lehrkraft eine strategische Bearbeitungsweise gefordert, ohne den Hinweis zu geben, dass es sich bei dieser Bearbeitungsweise des Textes um die Anwendung einer Lesestrategie handelt, liegt eine implizite Instruktion vor (Beispiel: Unterstreicht bitte die Kerninformationen des Textes). Denkbar ist bei der impliziten Vermittlung, dass die Lehrkraft das Vorgehen der Strategieanwendung modelliert (prozedurale implizite Vermittlung), indem sie vormacht oder erläutert wie die Unterstreichungen erfolgen sollen. Erklärt die Lehrkraft hingegen, dass bspw. das Unterstreichen eine Lesestrategie ist, so handelt es sich um eine explizite deklarative Vermittlung. Wird dabei zudem das konkrete Vorgehen bei der Strategieanwendung dargestellt oder modelliert, liegt eine explizit prozedurale Vermittlung vor. Die konditionale Instruktion richtet sich auf die Erläuterung des Nutzens einer Lesestrategie (Beispiel: Durch das Markieren können wir besser erkennen, welche Informationen im Text wesentlich sind.). Die Einschätzung der Explizithheit der Instruktionsweise bezieht sich auf die Gesamtstunde und orientiert sich nicht an den unterschiedlichen Phasen des Leseprozesses, da die Instruktionen übergreifend erfolgen. Beispielsweise würde eine Instruktion als explizit konditional eingeordnet werden, wenn die Lehrkraft mindestens einmal in der beobachteten Unterrichtsstunde auf den Nutzen einer Lesestrategie verweist.

Das vierte Merkmal bezieht sich auf die *ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses*, deren Ausprägungen jeweils auf einer vier-stufigen Likert-Skala einzuschätzen sind (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*), wobei sich die Beurteilung auf ein Globalurteil über die Gesamtstunde bezieht und keine separierten Unterrichtsphasen bewertet werden. Bei der *Motivierung* wird z.B. eingeschätzt, ob die Lehrperson eine eigene Begeisterung für das Thema zum Ausdruck bringt (z.B.

durch positive Ausstrahlung). Zudem wird erfasst, ob sie beispielsweise die Lebenswelt der Schüler*innen adressiert (z.B. nach ihren individuellen Erfahrungen fragt). Bei der *Unterstützung* geht es darum, zu bewerten, ob sie die Lernenden lobt und positives Feedback gibt und sie auch bei Schwierigkeiten ermuntert und ermutigt. Zudem wird eingeschätzt, ob die Lehrkraft die *Aufmerksamkeit und Konzentration* der Schüler*innen durch Involvierung in das Unterrichtsgeschehen aufrecht erhält. Betrachtet wird diesbezüglich, ob die Schüle*rinnen am Unterricht interessiert sind und sich beteiligen. Ferner wird erhoben, ob die Lernenden aktiv in den Unterricht eingebunden werden und selbstständig arbeiten können. Schließlich wird erhoben, ob im Unterricht Raum und *Zeit für eigenständige Lesesaktivitäten sowie die Anwendung von Lesestrategien* geschaffen wird. Hier geht es darum, ob eine aktive Anwendung von Lesestrategien ermöglicht wird und die Lernenden Zeit haben, den Text eigenständig zu lesen.

Während der Beobachtung sind alle Dimensionen gleichzeitig zu erfassen. Bei der Erfassung der kognitiven und metakognitiven Strategien hilft eine Einteilung der Beobachtung mit Blick auf die aktuell erfolgende Phase im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen). Befindet man sich als Beobachter*in beispielsweise vor dem Lesen des Textes liegt der Fokus primär auf den kognitiven und metakognitiven Strategien vor dem Lesen. Am Ende der Textbearbeitung kann die Explizitheit der Instruktion eingeschätzt werden. Da sich die ressourcenbezogene Unterstützung auf die Gesamtstunde bezieht, lassen sich die jeweiligen Beurteilungen ebenfalls am Ende der Beobachtung vornehmen. Sofern Video- oder Audioaufzeichnungen möglich sind, lassen sich die Einschätzungen nachträglich noch einmal überprüfen, mit einem/r weiteren Beobachter*in vergleichen und ggf. korrigieren.

Die Prüfung der Interrater-Reliabilität bei den Merkmalen kognitive Strategien auf Prozessebene und Instruktion der Strategien erweisen sich als (fast) vollständig übereinstimmend (siehe Tab. 1). Hinsichtlich der Beobachtung der metakognitiven Strategien sind die Übereinstimmungswerte ebenfalls (fast) vollständig, bis auf die Art des Leseziels und die Überwachung des Leseprozesses (jeweils starke Übereinstimmung). Die ressourcenbezogenen Strategien gelten, mit Einschränkung bei der thematischen Motivierung, als stark bis (fast) vollständig übereinstimmend. Somit wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass Lestra-BD eine fundierte theoretische Grundlage besitzt, mit der die Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der komplexen unterrichtlichen Praxis objektiv erfasst und systematisch und in verdichteter Form abgebildet werden kann (Kleinbub, 2018).

3 Einsatz des Beobachtungsbogens Lestra-BD im Evaluationsprojekt EILe

Der Beobachtungsbogen wurde im EILe-Projekt eingesetzt, in welchem im Jahr 2018 Deutschunterricht in 30 Klassen beobachtet wurde (Schmitz et al., im Druck; Zeuch et al., 2018). Hierbei handelte es sich um Beobachtungen an Schulen aus den BiSS-Verbünden Schleswig-Holstein, Oberfranken (Bayern) und um Vergleichsschulen aus Nordrhein-Westfalen. Letztere waren nicht Teil der BiSS-Initiative.

Es wurde offen beobachtet, indem vorab kommuniziert wurde, welche Beobachtungsmerkmale im Mittelpunkt standen. Den Lehrkräften und Lernenden wurden die spezifischen Indikatoren der Beobachtungsmerkmale jedoch nicht offengelegt, um ihr Verhalten nicht zu beeinflussen. Als Vorgabe für die Lehrkräfte galt, dass sie innerhalb der Beobachtungsstunde mit ihren Lernenden einen durch das EILe-Projekt vorgegebenen Sachtext erarbeiten sollten. Ein Zeitraum von 45 Minuten wurde veranschlagt, da Schulstunden mit unterschiedlicher Taktung in verschiedenen Bundesländern beobachtet wurden, und es sich hierbei um eine für alle Schulen realisierbare Größe handelte. Die Lehrkräfte wurden gebeten, ihren Unterricht so gewöhnlich wie möglich zu gestalten, da im Gegensatz zu Beobachtungsstudien im Rahmen von Trainings oder Interventionen keine vorstrukturierten Trainingsbausteine, sondern regulärer Unterricht beobachtet werden sollte (Souvignier, Küppers & Gold, 2003).

Beobachtet wurde der Unterricht in jeder Klasse jeweils durch zwei Beobachter*innen, die hinten im Klassenraum Platz nahmen. Sie nahmen die Rolle von vollständig Beobachtenden ein (Gniewosz, 2015), da sie in den Klassen anwesend waren, ohne in das unterrichtliche Geschehen einzugreifen. Im Vorfeld der Beobachtungen fanden intensive Beobachterschulungen statt, um die hoch inferenten Beurteilungen vornehmen zu können. Die Schulungsmaßnahmen wurden durch Beobachtertrainings anhand von Unterrichtsaudioaufnahmen und Ankerbeispielen aus einer Pilotierungsstudie realisiert.

Die Dokumentation bzw. Protokollierung der Beobachtungen erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde das unterrichtliche Geschehen durch Notizen in einem vorgegebenen Merkmalsraster (siehe die in Tab. 1 dargestellten Beobachtungsmerkmale) festgehalten und mittels Audioaufnahmen gesichert. Die Beobachter*innen notierten während der Unterrichtsstunde mithilfe eines digitalen Stifts in einem mit einem Tablet-PC gekoppelten Notizbuch das Unterrichtsgeschehen – die Mitschrift kann auch in einem normalen Notizbuch erfolgen. Das Notizbuch enthielt für jede Stunde das zuvor erwähnte Raster auf zwei DIN-A4 Seiten zum Notieren der Indikatoren zu den jeweiligen Beobachtungsmerkmalen. Sowohl die Aufzeichnungen im Notizbuch als auch die Audioaufnahmen wurden dabei auf einem Tablet-PC synchron gespeichert. Durch diese

Art der Dokumentation konnten die Beobachter*innen nachvollziehen, welche Notizen zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts anfertigt wurden. Zusätzlich wurden Audioaufnahmen durch ein von der Lehrkraft getragenes Ansteckmikrofon erstellt. In einem zweiten Schritt wurde der Beobachtungsbogen ausgefüllt (siehe Online-Anhang). Nachträglich konnten die Notizen und die Audioaufnahmen erneut gesichtet bzw. abgehört werden, um den ausgefüllten Beobachtungsbogen ggf. zu korrigieren.

4 Auswertungsschritte und exemplarische Ergebnisse aus dem Evaluationsprojekt EILe

Mit der Auswertung der Beobachtungen wurde der Unterricht deskriptiv analysiert, indem Häufigkeitsanalysen bei den Nominalskalen und Berechnungen von Lageparametern (z.B. Mittelwerte, Modus und Median) bei Likert-Skalen durchgeführt wurden. Die Beobachtungsdaten eignen sich also für gebräuchliche statistische Auswertungsverfahren, sofern sie in ein Statistikprogramm oder eine Tabellenkalkulationssoftware eingepflegt werden. Nachfolgend werden ausgewählte Analyseergebnisse aus dem EILe-Projekt zu den vier Merkmalen des Beobachtungsbogens (siehe Tab. 1) exemplarisch vorgestellt.

Beim Beobachtungsmerkmal kognitive Strategien auf Prozessebene lässt sich für die Phase vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen ermitteln, in wie vielen Stunden von den Deutschlehrkräften ($N = 30$) zu den unterschiedlichen Zeitpunkten kognitive Lesestrategien angeleitet wurden (ja/nein). Tabelle 2 zeigt exemplarisch die Ergebnisse für die Phase während des Lesens.

Tab. 2: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte während des Lesens kognitive Strategien einforderten

Kognitive Strategien während des Lesens	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	20	66.7	66.7
nein	10	33.3	100.0
Gesamt	30	100.0	

Erkennen lässt sich, dass die Lehrkräfte in 20 von 30 Stunden (66.7%) die Textarbeit während des Lesens mit kognitiven Strategien unterstützten bzw. dies in 20 von 30 Stunden beobachtet wurde. Zudem lässt sich ermitteln, in wie vielen Stunden welche kognitiven Strategiearten von den Lehrkräften angeleitet und ggf. kombiniert wurden. Dafür wurden die schriftlich notierten Strategiearten den

Kategorien Organisation, Elaboration oder Wiederholung zugeordnet und Stunden, in denen mehrere Strategiearten zugleich auftraten, kombiniert erfasst. Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf die 20 Stunden, in denen während des Lesens von der Lehrkraft kognitive Strategien eingefordert wurden (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte während des Lesens verschiedene kognitive Strategien einforderten

Art der kognitiven Strategien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Organisation	7	35.0	35.0
Elaboration	1	5.0	40.0
Organisation und Elaboration	10	50.0	90.0
Organisation und Elaboration und Wiederholung	2	10.0	100.0
Gesamt	20	100.0	

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass die Lehrkräfte in den Stunden, in denen kognitive Strategien während des Lesens angeleitet wurden, Organisationsstrategien sowie eine Kombination von organisierenden und elaborierenden Strategien für die Texterschließung präferierten. Erkennbar wird auch, dass eine Kombination von Organisations- und Wiederholungsstrategien nicht beobachtet wurde. Mittels der freien Notizen in den Beobachtungsbögen, die ebenfalls in das Statistikprogramm übernommen wurden, lässt sich zudem ermitteln, welche spezifische Strategieart konkret angeleitet wurde (hier nicht abgebildet). Beispielsweise wurden zur Organisation des Textinhaltes verstärkt das Markieren von wichtigen Textstellen, das Visualisieren des Gelesenen und das Zusammenfassen gefordert, teils in Kombination mit dem Generieren von eigenen Beispielen zum Text oder dem Formulieren von Fragen an den Text.

Bezüglich des Merkmals metakognitive Strategien auf Prozessebene kann durch Häufigkeitsanalysen für jede Strategieart ermittelt werden, in wie vielen Stunden die Lehrkräfte diese beim Lesen eines Textes (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) im Unterricht einforderten. Nachfolgend werden beispielhaft die Ergebnisse zur Planung des Strategieeinsatzes vor dem Lesen dargestellt (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte die Planung des Strategieeinsatzes einforderten

Planung des Strategieeinsatzes (vor dem Lesen)	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	13	43.3	43.3
nein	17	56.7	100.0
Gesamt	30	100.0	

In 13 von 30 beobachteten Deutschstunden (43.3%) wurde der Strategieeinsatz von den Lehrkräften geplant bzw. vorbereitet. Analog zu dieser Häufigkeitsanalyse lassen sich die Häufigkeiten für die anderen metakognitiven Strategiearten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen ermitteln.

Beim Merkmal Instruktion der Strategien (Grad der Explizitheit) lässt sich betrachten, welche Instruktionsweise am häufigsten im Unterricht beobachtet wurde. Dabei wird nicht zwischen den verschiedenen Phasen des Leseprozesses (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) differenziert, sondern die Analyse bezieht sich auf die Gesamtstunde (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Grad der Explizitheit der Strategievermittlung

Instruktionsweise	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
keine Strategievermittlung	1	3.3	3.3
implizit	15	50.0	53.3
implizit prozedural	4	13.3	66.7
explizit deklarativ	4	13.3	80.0
explizit prozedural	1	3.3	100.0
explizit konditional	5	16.7	96.7
Gesamt	30	100.0	

Zusammenfassend lässt sich mit den Beobachtungsdaten aufzeigen, dass über alle beobachteten Stunden hinweg eine implizite Strategievermittlung am häufigsten beobachtet wurde (50.0%), in 13.3% der Stunden wurde im Rahmen dieses impliziten Vorgehens zugleich die Strategieanwendung erläutert (implizit prozedural). Sofern eine explizite Vermittlung vorlag, handelte es sich um eine deklarative oder konditionale Instruktion. Als randständig zu betrachten gilt die explizit prozedurale Instruktion in dieser Stichprobe.

Die Analyse der durch die Lehrkräfte angeleiteten ressourcenbezogenen Unterstützung des Leseprozesses erfolgt anhand von Berechnungen von Minimum und Maximum der Ausprägungen, Mittelwert und Standardabweichung sowie Modus

(häufigster Wert). Tabelle 6 stellt die Parameter exemplarisch für die Motivierung und die Unterstützung beim Lesen dar.

Tab. 6: Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses
(Beispiel Motivierung und Unterstützung)

Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Modus</i>
Motivierung					
Thematische Motivierung	1	4	2.07	0.91	2
Lebensweltlicher Bezug	1	4	2.33	0.99	2
Unterstützung beim Lesen					
Lob und Bestärkung	1	4	3.21	0.83	4
Unterstützung bei Schwierigkeiten	1	4	2.39	0.92	2

Likert-Skalierung 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Die Analyse der beiden Indikatoren zum Merkmal Motivierung verdeutlicht, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt eher nicht für das Thema des zu lesenden Sachtextes motivierten, was auch für den lebensweltlichen Bezug gilt. Anders sieht es bei den Indikatoren zum Merkmal Unterstützung beim Lesen aus, bei denen die Beobachter*innen Lob und Bestärkung eher feststellten als Unterstützungsleistungen im Unterricht.

Diese vorgestellten deskriptiven Analysen lassen sich vertiefen, indem beispielsweise Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien ermittelt oder aber Vorhersagen mit Leistungswerten der beobachteten Klassen berechnet werden. Bei Letzterem ließe sich beispielsweise errechnen, ob ein mehr oder weniger strategischer Unterricht auch zu besserem oder schlechterem Verständnis des zu bearbeitenden Sachtextes führt.

5 Stärken und Grenzen des Beobachtungsbogens, Einsatz- und Erweiterungsmöglichkeiten

Der in Auszügen vorgestellte Beobachtungsbogen Lestra-BD fokussiert auf eine konkrete Lerngelegenheit des Deutschunterrichts, die im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ verortet ist: die Vermittlung von selbst-reguliertem Lesen im Umgang mit Sachtexten (KMK, 2003). In der Forschung wurde nachgewiesen, dass Lehrkräfte dieser Thematik ein besonderes Augenmerk schenken sollten, da die Selbstregulation im Umgang mit Texten zu einer tiefen Verarbeitung des Gelesenen und zu kognitiver Aktivierung beiträgt – ein Merk-

mal von qualitätvollen Lehr-Lernprozessen (Klieme & Rakoczy, 2008; Winkler, 2017).

Die Stärke des Instruments liegt insbesondere darin, dass die theoretischen und evidenzbasierten Prinzipien der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen mit Blick auf den Leseprozess didaktisch begründet, detailliert sowie methodisch kontrolliert im Regelunterricht beobachtet werden können. Dafür wurden spezifische Tiefenstrukturen bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen operationalisiert. Zudem ist ein umfassender Blick auf das Unterrichtsgeschehen möglich, wenn die (in diesem Beitrag nicht vorgestellten) Sichtstrukturen ebenfalls beobachtet werden, wie u.a. der Materialeinsatz, die Mediennutzung, die bei der Textbearbeitung genutzten Sozialformen sowie Differenzierungsmaßnahmen.

Mit Lestra-BD kann vor allem beschrieben werden, welche Schwerpunkte Lehrkräfte bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen setzen und an welchen Stellschrauben möglicherweise Optimierungspotenzial vorliegt. Bei der Deutung der Beobachtungsdaten sollte jedoch beachtet werden, dass die gewonnenen Informationen stets unter Berücksichtigung des konkreten Erhebungskontextes interpretiert werden sollten. Einbezogen werden sollten beispielsweise der Lerngegenstand und die Anforderungen des eingesetzten Sachtextes in der Stunde. Aussagen über die Qualität von beobachtetem Unterricht sollten zudem auf der Grundlage einer kombinierten Betrachtung aller Beobachtungsdimensionen sowie unter Berücksichtigung des jeweiligen Klassenkontexts (z.B. die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen) getroffen werden. Als Maßstab gilt hier die Angemessenheit (Kleinbub, 2018), d.h., dass eine idealtypische Vermittlung von selbstreguliertem Lesen nicht zwangsläufig nach einem festgelegten Plan zu erfolgen hat, sondern sich an den Lernvoraussetzungen der Klasse sowie unterrichtsspezifischen Besonderheiten orientieren sollte. Bei einem Einsatz des Beobachtungsbogens im Rahmen des Regelunterrichts ist mitunter zu bedenken, dass nicht zwangsläufig alle Kriterien erfasst werden müssen/können. Da eine beobachtete Einzelstunde in eine Reihe von Unterrichtsstunden eingebettet ist, in denen beispielsweise bereits eine explizite Strategieinstruktion erfolgt sein könnte, spricht das Ausbleiben dieses Kriteriums in der beobachteten Stunde nicht zwangsläufig für eine unzureichende Strategieinstruktion. Auch ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Beobachtungen einen Ausschnitt des alltäglichen Unterrichtsgeschehens abbilden. Sofern Vergleiche mit ggf. weiteren Unterrichtsstunden möglich sind sowie weitere empirische (Vor-)Befunde vorliegen, sollten diese bei der Interpretation der Daten hinzugezogen werden.

Während die Stärke des Beobachtungsbogens in der konkreten Ausdifferenzierung der Beobachtungsdimensionen liegt, sind an die Nutzung des Bogens zugleich Limitationen geknüpft. Da vorwiegend Tiefenstrukturen mit Lestra-BD beobachtet werden, sollte für den Einsatz des Beobachtungsbogens in der Forschung, aber auch in der Praxis, sichergestellt werden, dass die Beobachter*innen

ein geteiltes Verständnis der Merkmale der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen haben, um zu erkennen, was selbstreguliertes Lesen kennzeichnet und wie eine Vermittlung desselben idealiter erfolgt. Hiermit verbunden ist die methodische Einschränkung, dass der Einsatz des Bogens erst dann zuverlässig erfolgt, wenn die Beobachter*innen zuvor geschult wurden. Eine zentrale Bedingung für den Einsatz des Beobachtungsbogens Lestra-BD im Deutschunterricht ist zudem seine ausschließliche Eignung für Stunden des Deutschunterrichts, in denen ein Sachtext als Lerngegenstand im Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung steht – Stunden, in welchen literarische Texte gelesen werden, sind entsprechend auszuklammern. Sollen Unterrichtsstunden miteinander verglichen werden, sollte der zu erschließende Sachtext für eine bessere Vergleichbarkeit vorgegeben werden. Für den Einsatz des Bogens in der unterrichtlichen Praxis (z.B. bei kollegialen Hospitationen, bei Schulpraktika, im Studium oder im Rahmen der Lehrerbildung), bei der die Evaluation einer Einzelstunde, nicht das Vergleichsmoment im Mittelpunkt steht, ist es auch denkbar, dass die Lehrkräfte einen eigens ausgewählten Sachtext in der Beobachtungsstunde nutzen.

In allen denkbaren Einsatzfeldern fokussiert der Beobachtungsbogen auf das Handeln von Lehrkräften und gibt somit Aufschluss über das von ihnen gestaltete unterrichtliche Angebot. Eine mögliche Ergänzung würde sich darauf beziehen, inwieweit das Unterrichtsangebot der Lehrkraft zu Lernaktivitäten bzw. -zuwachsen auf Seiten der Lernenden führt. Um Aussagen über die Wirkung eines mehr oder weniger strategieorientierten Unterrichts auf den Lernerfolg von Schüler*innen treffen zu können, bedarf es jedoch eines Einbezugs ihrer Perspektive und einer abhängigen Variablen als Zielgröße. Gefragt werden müsste danach, wie die Lernenden das Angebot wahrnehmen und nutzen und welche Wirkung es bspw. auf das Leseverständnis nimmt. Ferner sollten Unterrichtsbeobachtungen durch die Perspektive externer Urteile validiert werden, z.B. mittels Befragungen von Lehrkräften (Schmitz, 2019) oder Schüler*innen. Um weiterhin Erklärungen für das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte zu erhalten, ließen sich die Beobachtungen durch Befragungen und retrospektive Interviews mit den beobachteten Lehrkräften ergänzen. Auf diese Weise könnten auch ‚hinter‘ den Handlungen stehende Überzeugungen und Einstellungen genauer erfasst werden. Neben dieser möglichen perspektivischen Erweiterung ist auch eine fachliche und inhaltliche Ergänzung des Instruments denkbar, die sich beispielsweise auf die Ausrichtung des Bogens auf den Fachunterricht sowie auf Erarbeitungsmethoden im Umgang mit literarischen Texten beziehen. Für Letzteres wären zusätzliche Beobachtungsmerkmale zu operationalisieren, die Aspekte literarästhetischer Rezeptionsprozesse abbilden.

Literatur

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bremerich-Vos, A. (2001). Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen. In C. Köppert & K. Metzger (Hrsg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik* (S. 149-162). Velber: Friedrich.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Hrsg.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (S. 28-41). New York: Guilford Press.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Gniewosz, B. (2015). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung, Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 109-117). Wiesbaden: VS.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helmke, A. (2010). Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation. Verfügbar unter: http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208_ELL_V6_2.pdf [10.12.2018].
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Der Ratingbogen der DESI-Video-studie. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Codebook_Rating-final_Abk.pdf [10.12.2018].
- Karstens, F., Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum*, 1, 1-13.
- Kleinbub, I. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinbub, I. (2016). Ein Blick ins Klassenzimmer: deutschdidaktische Unterrichtsforschung am Beispiel der Videostudie VERA – Gute Unterrichtspraxis. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 15-36). Klett: Filibach.
- Kleinbub, I. (2018). Kriteriengeleitetes Rating. In J. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2, S. 341-358). Schneider: Hoheneggen.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003). *Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Bonn: KMK.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster, New York: Waxmann.

- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (S. 161-193). Münster: Waxmann.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 59(3), 357-380.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.: Hogrefe.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-797.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Praetorius, A.-K. (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter – Eine kritische Betrachtung der aktuellen Vorgehensweise in der Schulpraxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31, 174-185.
- Schmitz, A. (2019). Reading instruction in 5th grade. Teachers' perspectives on promoting self-regulated reading in language and content area teaching. *Research in Subject Matter Teaching and Learning*, 2, 16-31.
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (im Druck). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren. Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojektes BiSS-EiLe. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat, (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 166-183.
- Souvignier, E. & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 251-277). Münster: Waxmann.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (p. 315-325). New York: Macmillan Publishing.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*, 31, 6-15.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78-97.
- Zeuch, N., Schmitz, A., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (2018). EiLe. Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 54-57). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Zimmerman (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Autor*innen

Dr. Anke Schmitz

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

anke.schmitz@uni-koeln.de

Fabiana Karstens

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

fabiana.karstens@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jörg Jost

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

joerg.jost@uni-koeln.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:

https://doi.org/10.35468/5801_06

Ulrich Mehlem und Ezgi Erdogan

Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten

Info-Kasten zum Instrument

Name	Kategoriensystem zur Kodierung der Form der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in Sprachfördersettings
Autor*innen	Ulrich Mehlem und Ezgi Erdogan
Ziel	Bestimmung der Anzahl spontaner, selbstinitiiertter Beiträge von ausgewählten Kindern in Sprachfördersettings, woraus sich Rückschlüsse auf die Offenheit oder Lenkung der Interaktionssituation ziehen lassen
Einsatzbereich	Kleingruppensituationen in Kita und Grundschule
Erhebung	Videografien mit Transkription
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem

1 Theoretischer Hintergrund zum Instrument

Das Instrument erfasst Gesprächsbeiträge einzelner Kinder in Kleingruppen-Interaktionen und systematisiert diese nach der Form ihrer Einbettung in den Interaktionsverlauf. Im Fokus steht die Unterscheidung zwischen Beiträgen, die vom Kind selbst initiiert werden, und solchen, die an Impulse der Fachkraft oder anderer Kinder anschließen. Einer solchen kindorientierten Analyseperspektive liegt die These zugrunde, dass ein höherer Anteil an vom Kind initiierten Beiträgen auch mit einer stärkeren und sprachlich komplexeren Interaktionsbeteiligung der Kinder einhergeht. Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) weisen eine besondere Wirksamkeit des dialogischen Bilderbuchlesens auf die expressive Sprachkompetenz der geförderten Kinder nach. Sie nennen auf Fachkraftseite unter Verstärkung/Motivation auch die Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes als sprachförderliches Interaktionsmerkmal, was entsprechende Äußerungen von Kindern einschließt. Isler, Künzli und Wiesner (2014) arbeiten in ihren Mikroanalysen von bilderbuchbezogenen Interaktionen die Selbstinitiierung, also das Ergreifen sprachlicher Initiative von Kindern, als besondere Lerngelegenheit

heraus. Auch in den Analysen zu dialogisch-entwickelnden Denkprozessen (sustained shared thinking) spielen Kind-initiierte Beiträge eine große Rolle (König, 2009; Melhuish, 2013; Siraj-Blatchford, 2009). Das Auftauchen eines Problems, das Kinder zum Nachdenken anregt, kann häufig nicht von der Fachkraft vorher geplant werden, sondern ergibt sich in einem ‚fruchtbaren Moment‘ (Meyer-Drauwe, 1984) des Spiels oder der Erkundung, an dem Kinder einen maßgeblichen Anteil haben. Dieses gilt auch für Erzählungen, die nicht nur ‚auf Anforderung‘ (Rehbein, 2007), sondern spontan und angeregt durch die Spiel- oder Gesprächssituation entstehen, wenn der hierfür nötige Freiraum gegeben ist. In ihrer Analyse zielkindbezogener sprachlicher Interaktionen von Fachkräften unterscheiden Kannengieser und Tovote (2015) leider nicht zwischen den Gesprächsanteilen von Kindern und Fachkräften, können aber dennoch eine unterschiedliche Sprachförderqualität bestimmter sprachlicher Handlungen aufgrund ihres Kommunikationszwecks ausmachen; hierbei stellt die Multidirektionalität, d.h. das Zusammentreffen unterschiedlicher Perspektiven von Interaktionsteilnehmer*innen, ein entscheidendes Kriterium dar. Schließlich konnten Egert, Quehenberger, Dederer und Wirts (2018) zeigen, dass es sich auf die sprachförderliche Qualität einer Interaktionssituation auswirkt, ob die Aktivität auf die Initiative eines Kindes zurückging. In allen diesen Arbeiten spielt kindliche Initiative eine wichtige Rolle, ohne dass bisher versucht wurde, die Frage zu klären, um welche soziale und sprachliche Aktivität es sich hierbei handelt und in welchem Zusammenhang diese zu Praktiken der Sprachförderung steht.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse (Garfinkel, 1967; Goodwin, 1981; Schegloff, 1996) stellt unseres Erachtens einen geeigneten theoretischen Rahmen für die Klärung dieser Frage dar. Hier kann an eine lange Tradition der Anwendung solcher Verfahren in pädagogischen Kontexten, vor allem auf Unterricht (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Lüders, 2003) und auf Gespräche in Familien (Heller, 2012; Morek, 2012) zurückgegriffen werden. Darüber hinaus stützen sich die folgenden Analysen auf linguistische Arbeiten zur gesprochenen Sprache (Chafe, 1994; Maas, 2010; Quasthoff, 2012; Rehbein, 2007). Eine soziale Situation wird danach gemeinsam durch alle Interaktionsteilnehmer*innen hervorgebracht. Indem ihre individuellen Äußerungen als Turns (Gesprächsbeiträge) ständig aufeinander Bezug nehmen, werden Themen konstituiert und sukzessive bearbeitet. Jeder Turn schließt an Vorgängeräußerungen an und löst Reaktionen bzw. Folgeäußerungen aus. Entscheidendes Kriterium für einen Turn ist dabei der Sprecher*innenwechsel. Ein Turn selbst kann aus unterschiedlich vielen kleineren Einheiten (sogenannten ‚Turn Constructional Units‘ TCU, Schegloff, 1996) bestehen, die durch prosodische, informationsstrukturelle und grammatische Kriterien bestimmt werden.

Mit solchen Turns vollziehen die Sprecher*innen interaktive Züge, denen häufig vom/von der Interaktionspartner*in gesetzte Zugzwänge vorausgehen, die einen

solchen Zug in besonderer Weise erwartbar machen (Heller, 2012; Morek, 2012). Dieses können direkte Fragen oder Aufforderungen z.B. an ein Kind sein, sie können sich aber auch aus einem Ritual oder einem routinierten Handlungsablauf ergeben. Interaktive Züge können aber auch einen hohen Grad an Unabhängigkeit vom interaktiven Kontext aufweisen, wenn es dem/der Sprecher*in gelingt, ein neues Thema mit der bisherigen Interaktion zu verknüpfen.

Die Konversationsanalyse nimmt eine transindividuelle Perspektive auf die soziale Situation ein, bei der es auf die gemeinsame Erledigung interaktiver Aufgaben bzw. Jobs durch die Interaktionsteilnehmer*innen ankommt. Bergmann und Quasthoff (2010) schlagen vor, zusätzlich zu einer solchen Betrachtungsebene eine individuelle Ebene zu untersuchen, in der einzelne Beiträge ihren jeweiligen ‚Autor*innen‘ zugerechnet werden. In dieser Perspektive ist dann auch – neben der grammatischen Struktur – die Form der Einbettung einer Äußerung in ihren Kontext relevant.

Der Grad der individuellen Beteiligung einer Person an einem Gespräch hängt in hohem Maße davon ab, wie ihre Gesprächsbeiträge in den interaktiven Kontext eingebettet sind: Reagiert er/sie nur auf Zugzwänge der Gesprächspartner*innen oder nutzt er/sie Gelegenheiten, seine/ihre Themen zu etablieren und öfter das Rederecht für sich zu reklamieren? Eine längere Forschungstradition konnte am Beispiel von Erzählungen zeigen, welche entscheidende Rolle deren Einbettung in ein Gespräch für ihr Zustandekommen spielt. Fünf unterschiedliche Jobs werden hierbei unterschieden: Durch die Ankündigung einer besonderen Inhalts- oder Formrelevanz (1) werden die Gesprächspartner*innen zunächst auf einen Kontext eingestimmt, in dem die eigentliche Themensetzung (2) nicht mehr willkürlich erscheint. Beide Schritte bedürfen aber der Ratifizierung durch die potenziellen Zuhörer*innen, bevor die Elaboration oder Dramatisierung der Erzählung (3) folgen können. Am Ende einer so gerahmten Erzählung stehen dann die Jobs des Abschließens (4) und Überleitens (5) (Hausendorf & Quasthoff, 2005).

Vor allem in einer spracherwerbstheoretischen Perspektive ist die Kombination der transindividuellen mit der individuellen Perspektive notwendig. Das Übergabeprinzip (Bruner, 1987), wonach erwachsene oder kompetentere Sprecher*innen sukzessive immer mehr interaktive Jobs an die Kinder oder weniger kompetenten Sprecher*innen übertragen, bedeutet für deren individuelle Beiträge, dass diese mit einer immer größeren Sprachkompetenz verbunden sind. Diese kann daher zu einem gewissen Grad aus der zunehmend komplexeren Bearbeitung der interaktiven Jobs extrapoliert werden. So ist es möglich, Äußerungen, die im Rahmen einer gemeinsam konstituierten sozialen Situation zustande kommen (Aktualgenese), gleichzeitig als Performanz individueller Sprachkompetenz zu einem gegebenen Zeitpunkt im Rahmen der Ontogenese zu analysieren (Bergmann & Quasthoff, 2010).

Unterschieden werden dabei unterschiedliche kommunikative Gattungen (Heller, 2012). Neben dem Erzählen spielen insbesondere das Erklären und Argumentieren eine wichtige Rolle für die Herausbildung von Diskurskompetenz, also die Hervorbringung satzübergreifender Diskurseinheiten durch einzelne Sprecher*innen, in denen sich eine höhere Sprachkompetenz als in Einzeläußerungen zeigt. Allerdings zeigen Erwerbsstudien, dass jüngere Kinder solche Diskurseinheiten noch nicht von alleine zustande bringen, sondern auf Unterstützung durch kompetente Gesprächspartner*innen angewiesen sind, die einen Teil der interaktiven Jobs für sie übernehmen und ihnen durch lokale Zugzwänge ein schrittweises Bearbeiten der Erzähljobs ermöglichen (Quasthoff, 2012).

Unterrichtsgespräche sind durch eine starke Wissens-Asymmetrie der jeweiligen Gesprächsrollen zulasten der Kinder gekennzeichnet. Die prototypische Abfolge ist lehrergelenkte Initiierung, schülerseitige Antwort und lehrerseitige Bewertung (IRE-Schema: Mehan, 1979; gelenkte Gesprächssituation: vgl. auch Lüders, 2003). Dialoge in der Familie weisen dagegen trotz des Generationenunterschieds eine größere Bandbreite an Stilen und Genres auf; Lehr-Lern-Dialoge treten hier viel seltener auf (Heller, 2012). Dies gilt auch für Interaktionen in Kitas bzw. vorschulischen Settings, in denen die Themenentwicklung nicht allein durch den/die Erwachsene*n gesteuert wird, sondern auch Impulse von den kindlichen Interaktionsteilnehmer*innen erhält (offene Gesprächssituation). Die hier dargestellten Pole der stärker gelenkten gegenüber der offeneren Gesprächssituation weisen auf unterschiedliche sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern hin.

Etwas holzschnittartig ergibt sich hieraus als Hypothese, dass in offen strukturierten vorschulischen Settings mit der Zahl der selbstinitiierten Beiträge von Kindern auch die sprachliche und syntaktische Komplexität ihrer Beiträge insgesamt zunimmt, während Kinder in stark gelenkten Situationen fast ausschließlich auf Zugzwänge der Fach- bzw. Lehrkraft reagieren, was auch die Komplexität ihrer Beiträge beeinträchtigt. Dagegen wird vermutet, dass das Ergreifen von Gelegenheiten für spontane Äußerungen nicht direkt von der Sprachkompetenz abhängig ist.

Durch den Blick auf die Form der Einbettung kindlicher Beiträge in vorschulischen und schulischen Settings wird die verbreitete Analyseperspektive, die nach den sprachförderlichen Strategien der Fach- und Lehrkräfte fragt (Beckerle, 2017; Kammermeyer et al., 2019; Kucharz, 2018), an einer entscheidenden Stelle ergänzt. Sprachförderliches Handeln von Fach- und Lehrkräften zeigt sich nicht nur an der Häufigkeit bestimmter Frage-, Modellierungs- und Feedbacktechniken, sondern auch darin, ob für die Kinder in der Situation Gelegenheitsstrukturen für Beiträge entstehen, in denen sie selbst die Initiative ergreifen können (Isler, Künzli & Wiesner, 2014; Kucharz, Mehlem, Rezagholinia & Erdogan, 2018). Diese bieten dann wiederum Gelegenheiten für Fachkräfte, hieran anzuknüpfen, z.B.

durch Beantwortung der Fragen von Kindern (Kappauf, 2018). Auch die Zahl der Züge beim sustained shared thinking (Hormann & Koch, 2014) und das Sprechen von Kindern untereinander (unterstützt durch das Redirect der Fachkraft: Löffler & Vogt, 2015) weisen auf Gelegenheitsstrukturen für spontane, selbstinitiierte Beiträge von Kindern hin.

Bislang existiert jedoch noch kein geeignetes Instrument, um solche Gelegenheitsstrukturen auch quantitativ durch die Zahl der von Kindern initiierten Gesprächsbeiträge zu bestimmen. Deshalb wurde in der im Rahmen der BISS-Initiative (Bildung durch Sprache und Schrift) durchgeführten Evaluationsstudie *Sprachförderung am Übergang Kindergarten und Grundschule evaluieren* (SPRÜNGE) ein solcher Versuch unternommen.

2 Vorstellung des Kategoriensystems

2.1 Vorarbeiten und Festlegung der Kodiereinheiten

Bei dem vorgestellten Instrument handelt es sich um ein Kategoriensystem, mit dessen Hilfe die Form der interaktiven Einbettung kindlicher Äußerungen in Sprachfördersettings und ihre syntaktische Struktur kodiert werden können. Es liegt als elektronisches Manual vor (vgl. Online-Anhang). Die Anwendung erfolgt mithilfe von händischen Eintragungen. Sie setzt ein detailliertes Transkript einer videografierten Szene mit EXMARALDA (Schmidt, 2016) oder F4 (F4transkript, 2015) voraus, das sich möglichst an den Konventionen von GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) orientieren sollte (Selting et al., 1998). In einem solchen Transkript können verbale und relevante nonverbale Beiträge einer Gruppeninteraktion aber auch in einer Partiturschreibweise angeordnet werden, die die sprachlichen Überlappungen und parallele Handlungen auch graphisch anzeigt. Die Weiterverarbeitung der Daten kann dann mit MAXQDA (Kuckartz, 2010) erfolgen, möglich ist aber auch die Verwendung von EXCEL. Das Instrument richtet sich an Forscher*innen, die interaktionsanalytisch arbeiten, aber ihre Ergebnisse zusätzlich quantitativ absichern und mit anderen Kinder- oder Fachkraftdaten triangulieren möchten.

Vor Beginn der Einbettungsanalyse wird in Abhängigkeit von der zu untersuchenden Fragestellung entschieden, welche Kinder im jeweiligen Setting genauer untersucht werden sollen, also Fokuskinder darstellen. Dies können sprachlich besonders aktive oder besonders zurückhaltende Kinder sein. Aussagen über die Interaktionsqualität eines Settings sollten immer auf der Analyse mehrerer Kinder aufbauen. Dagegen ist die Analyse der Einbettungsformen aller Beiträge aller Kinder nicht notwendig. Gegebenenfalls können auch Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf fokussiert werden.

Im Folgenden werden die Kategorien des Instruments mithilfe von Daten erläutert, die innerhalb der Evaluationsstudie SPRÜNGE erhoben wurden. Hierbei handelte es sich um ein längsschnittlich und mehrperspektivisch angelegtes Forschungsprojekt, das darauf abzielte, praktizierte Sprachfördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit im letzten Kitajahr bis zum ersten Schuljahr der Grundschule zu erforschen. Dabei wurden vier Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule näher beleuchtet: 1. die Sprachentwicklung einer Kinderkohorte und 2. die Sprachförderkompetenz der Fach- und Lehrkräfte zu drei Messzeitpunkten (MZP), 3. die Interaktionsstrukturen von sprachförderlichen Aktivitäten und 4. Orientierungen der Fach- und Lehrkräfte beim Sprachförderhandeln und der Kooperation (Erdogan et al., im Druck; Kucharz et al., 2018). In diesem Beitrag geht es um das Verfahren, welches zur Analyse der Interaktionsstrukturen in den Sprachfördersettings angewendet wurde. Hierbei wird auf die Transkriptauszüge des Anhangs verwiesen. Weitere Ankerbeispiele und Erklärungen befinden sich ebenfalls im Anhang (vgl. Online-Anhang).

Die Einbettungsanalyse verlangt zunächst die Bestimmung der relevanten Kodiereinheit; dies ist jeweils ein Turn eines*r Sprechers*in im Sinne der oben gegebenen Definition. Eine Äußerung wird auch dann als einziger Turn kodiert, wenn sie durch Interjektionen unterbrochen wird oder mit anderen Äußerungen überlappt, solange kein definitiver Sprecher*innenwechsel eintritt. Bei Turns, die aus mehreren Konstituenten bestehen, werden diese für die Einbettungsanalyse nicht getrennt berücksichtigt, da sie jeweils als Ganzes den Gesprächsbeitrag ausmachen (Schegloff, 1996). Konstituenten eines Turns (einen Turn konstituierende Einheiten, Turn constituting units = TCU) sind sprachliche Einheiten, die aufgrund von prosodischen und/oder grammatischen Merkmalen deutlich voneinander abgegrenzt werden können. Im Transkriptauszug Lernwerkstatt (VI) tauschen sich mehrere Kinder und die Fachkraft über ‚Haie in der Nordsee‘ aus. Die Äußerung von K2 „[es gibt auch] BAbyhaie. es [gibt] glaub ich (.) SÜSShaie“ (VI, 554-557)¹ besteht aus zwei Sätzen, die aber nur einen Turn darstellen, da es dazwischen, außer dem Zustimmungssignal der Fachkraft, keinen Sprecher*innenwechsel gibt. Bei längeren, satzübergreifenden Diskurseinheiten eines einzelnen Kindes wird jede weitere satzförmige kindliche Äußerung genauso wie die Äußerung kategorisiert, mit der der kindliche Redebeitrag eröffnet wurde. Dies gilt z.B. bei Erzählungen wie im Transkriptauszug Morgenkreis (IV, 17f.) Für die syntaktische Analyse müssen dagegen alle einen Turn konstituierenden Einheiten jeweils für sich betrachtet werden.

1 In den Verweisen bezieht sich die römische Ziffer jeweils auf die Nummer des Transkriptauszugs, die arabische auf den Turn.

2.2 Die Einbettungsanalyse

In einem zweiten Schritt werden dann die unmittelbaren Kontexte des Turns bestimmt. Im Sinne der ‚Next Turn Proof Procedure‘ (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) schließt jeder Turn an eine Vorgängeräußerung an, deren interaktive Qualität erst genau durch ihn bestätigt wird, wie umgekehrt erst durch die kommunikativen Anschlüsse an einen Turn dessen Verständnis durch die Teilnehmer*innen selbst gesichert ist.

Bei jedem Turn eines Kindes wird zunächst danach unterschieden, ob er dem Zugzwang eines anderen Interaktionsteilnehmers*in folgt (Fälle 1-4) oder ob er nur lose mit dem vorherigen Interaktionsgeschehen verbunden ist und damit als kindliche Initiative bzw. Selbstinitiiierung bestimmt werden kann (Fall 5).

Bei den unterschiedlichen Formen von Zugzwängen geht es um die Folgenden:

1. Ein Zugzwang, der durch gemeinsames sprachliches Handeln der gesamten Gruppe entsteht und vom Kind gemeinsam mit anderen Kindern bedient wird, wie z.B. das Mitsingen eines Liedes oder der sprachliche Vollzug eines gemeinsamen Rituals. So spricht im Transkript V Kind 1 (K1) parallel zur Fachkraft und den anderen Kindern einen Begrüßungsvers mit: „[alle kinder sind jetzt fit bist du's AUCH? dann Mach gleich MIT]“ (V, 6-7)
2. Zugzwang mit direkter Rederechtserteilung: Fragen bzw. Aufforderungen, welche die Fachkraft direkt an ein bestimmtes Kind richtet oder die in routinierten Handlungsstrukturen entstehen (z.B. An-die-Reihe-Kommen in einer Spielaktivität). Die direkte Ansprache eines Kindes erfolgt etwa durch Namensnennung seitens der Fachkraft (vgl. V/44) oder durch eine entsprechende Geste (Kopfbewegung, Zuwendung oder Blickrichtung). In stärker formalisierten Settings, in denen die Rederechtserteilung schon durch Melden organisiert wird, ist mit der direkt an ein Kind gerichteten Frage der Fachkraft bereits das Rederecht erteilt, sodass das Kind direkt antworten und damit den Zugzwang vollziehen kann.
3. Indirekter Zugzwang ohne direkte Rederechtserteilung: Die Frage bzw. Aufforderung der Fachkraft richtet sich an die gesamte Kindergruppe. Jedes Kind hat die Möglichkeit kommunikativ anzuschließen. In formelleren Settings wird erwartet, dass die Kinder sich melden. Diese nonverbale Aktivität stellt bereits den ersten Zug in der Bedienung des Zugzwangs dar, der aber erst dann berücksichtigt wird, wenn die Fachkraft danach tatsächlich das Rederecht erteilt. Im Transkriptauszug ‚Zuckerwürfel‘ stellt die offene Frage der Fachkraft „was passiert wenn ich den tropfen hier ranmache?“ (VII, 328) einen indirekten Zugzwang für alle Kinder am Tisch dar, da niemand speziell angesprochen wird. K2 vollzieht diesen Zugzwang mit der Antwort „das färbt sich“ (VII, 329), ohne dass hierfür eine individuelle Rederechtserteilung erfolgt. Die unmittelbar folgende Nachfrage der Fachkraft (VII, 330) setzt wieder einen indirekten Zugzwang, der diesmal von K1 (VII, 331)

- bearbeitet wird. Bei K4 (VII, 337) ist zu beachten, dass der Zugzwang der Fachkraft, auf den das Kind reagiert, bereits zwei Äußerungen früher (VII, 334) gesetzt wurde.
4. Zugzwänge, die durch ein anderes Kind etabliert werden, treten in formellen Sprachfördersettings wesentlich seltener auf als in informellen. Beim gemeinsamen Spielen kommt es aber häufig zu solchen Interaktionen. In diesem Fall wird nicht zwischen direkten oder indirekten Zugzwängen unterschieden. In der Lernwerkstatt stellt die Frage von K3 „Darf ich mal SEhen, den MEEreschmetterling (VI, 545)?“ einen Zugzwang für K2 dar; dieser wird allerdings nonverbal (durch Zeigen) bedient.
 5. Den vier durch vorausgehende Zugzwänge charakterisierten Einbettungsformen stehen die selbstinitiierten Beiträge eines Kindes gegenüber. Als solche werden Äußerungen kodiert, wenn sie keinen indirekten bzw. direkten Zugzwang einer Fachkraft oder eines anderen Kindes bedienen. Ihre Einbettung in die Interaktion ist durch höhere Freiheitsgrade gekennzeichnet. Dieses gilt sowohl für die Inanspruchnahme des Rederechts wie für den thematischen Zusammenhang mit dem vorherigen Interaktionsgeschehen. Als Beispiele für selbstinitiierte Äußerungen können die Turns von K3 (VII, 339 „Spongebob Schwammkopf“) und der aus zwei Einheiten bestehende Turn von K2 (VII, 340 „aber man kann/aber MANCHmal wenn man zu viel von die FARbe nimmt dann taucht das nach UNten“) dienen. Bei K3 lässt sich als Auslöser das Wort ‚Schwamm‘ in der Äußerung der Fachkraft ausmachen. Diesen assoziiert der Junge mit dem Protagonisten der Zeichentrickserie, womit er einen Bezug des Experiments zu seiner lebensweltlichen Erfahrung herstellt. K3 nimmt damit eine thematische Verschiebung vor, die von der Erklärsituation im engeren Sinne wegführt. Dagegen formuliert K2 einen durch ‚aber‘ eingeleiteten Einwand gegenüber der Äußerung der Fachkraft, übernimmt also selbst den Job einer Elaboration im Rahmen einer Erklärung. Er führt seine erste Turnkonstruktionseinheit (TCU) „aber man kann...“ nicht zu Ende, sondern repariert sie mit einem sofort nachgeschobenen zweiten TCU, der in Form eines komplexen Satzes einen anderen Zusammenhang zwischen der Farbe und dem Aufsaugen des Zuckerwürfels formuliert. K2 schließt nicht an die Äußerung von K3 an, die damit für das weitere interaktionale Geschehen folgenlos bleibt. Beide Äußerungen lassen sich als Kommentare zu einem Satz der Fachkraft lesen, der selbst – im Sinne der Sprachförderstrategien – eine semantische Expansion darstellt und damit indirekt einen Anlass für weitere Äußerungen liefert.

2.3 Thematische und syntaktische Analysen

Neben der interaktionalen Dynamik ist für die Unterscheidung selbstinitiiertter Äußerungen von solchen, die Zugzwänge anderer bedienen, auch die thematische

Organisation des Gesprächs relevant. Selbstinitiierte Äußerungen sind thematisch häufig weniger eng mit dem Vorhergehenden verknüpft (Schegloff, 1996). Entweder stellen sie tatsächlich neue Themensetzungen durch das Fokuskind dar, oder sie kommentieren einen anderen Beitrag, indem Bezüge zu eigenen Erlebnissen des Kindes oder eigene Beobachtungen oder Gedanken mitgeteilt werden. Diese können auch durch weiter zurückliegende Aktivitäten – auch der Fachkraft – ausgelöst worden sein, ohne dass sie tatsächlich interaktive Zugzwänge darstellen. Charakteristisch für selbstinitiierte Äußerungen sind auch Formulierungen von Wünschen, von Widerspruch oder Protest z.B. gegen eine Entscheidung der Fachkraft oder das Verhalten eines anderen Kindes.

Bei den im Transkript VII ‚Zuckerwürfel‘ (Online-Anhang) wiedergegebenen Kinderäußerungen sind zwei von neun selbstinitiiert: bei K2 eine selbstinitiierte Äußerung gegenüber vier Reaktionen auf Zugzwänge, bei K3 je eine selbstinitiierte und eine Reaktion auf einen Zugzwang.

Wie bereits im Theorieteil ausgeführt, wird in der Übernahme zusätzlicher interaktiver Jobs eine treibende Kraft der Sprachentwicklung vermutet (Quasthoff, 2012). Es wird angenommen, dass hiermit auch eine Zunahme der Fähigkeit, sich situationsangemessen, differenziert und syntaktisch vollständig zu äußern, verbunden ist (diskursive Kompetenz im Sinne von Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich die Satzstruktur selbstinitiiertter Äußerungen grundsätzlich von Äußerungen unterscheidet, die auf Zugzwänge antworten. Einwortäußerungen gehen zwar häufig auf Zugzwänge zurück („nein“ bei einer Entscheidungsfrage, Nennung eines Nomens bei einer Ergänzungsfrage), können aber auch global und damit sehr umfassend bedient werden. Umgekehrt sind bei selbstinitiierten Äußerungen neben „ich kann auch die OHREN machen“ (Kucharz et al. 2018, S. 191) auch sehr knappe Turns („das will ich“ bzw. „gib mal“ als Ausdruck eines Wunsches) in unseren Daten belegt.

Ergänzend zur Einbettung wird daher in unserem Kategoriensystem eine Analyse der syntaktischen Komplexität durchgeführt, wobei das entscheidende Kriterium die Satzformigkeit der Äußerung darstellt. Auf dieser Grundlage kann dann untersucht werden, in welchem Grad Selbstinitiiierung und Satzformigkeit korrelieren. Von den Kinderäußerungen im Transkript VII ‚Zuckerwürfel‘ sind zwei Äußerungen satzförmig, eine bedient einen Zugzwang, die andere ist selbstinitiiert; diese enthält auch zwei Teilsätze, die doppelt gezählt werden.

2.4 Quantifizierung und Vergleichbarkeit

Die Bestimmung der Anzahl selbstinitiiertter Äußerungen bezieht sich zunächst auf einzelne Kinder, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Förderung oder in Abhängigkeit vom Sprachstand in den Blick genommen werden können. Sie kann aber auch für ein ganzes Sprachfördersetting angegeben werden. Dann soll-

ten aber Daten von mehr als einem Kind (nicht zwangsläufig von allen) berücksichtigt werden.

Um Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wird die Anzahl der selbstinitiierten Äußerungen pro Minute angegeben. Da in den Settings selten die gleiche Anzahl von Kindern anzutreffen ist, musste außerdem ein Gewichtungsfaktor für die Anzahl an Äußerungen im Verhältnis zur Gruppengröße des Settings (Erdogan et al., im Druck) festgelegt werden. Wenn unterstellt werden kann, dass sich der Redeanteil der Fachkraft durch die Kinderzahl nur unwesentlich ändert (Knapp, Ricart Brede, Gasteiger-Klicpera & Kucharz, 2009), teilen sich die Kinder den verbliebenen Redeanteil im Durchschnitt gleich. In den bei SPRÜNGE untersuchten Settings kamen am häufigsten fünf Kinder als Gruppengröße vor. Diese Zahl wurde daher als Default-Kinderzahl festgelegt. Beim Gewichtungsfaktor wird die tatsächliche Kinderzahl des Settings durch diese Default-Kinderzahl dividiert. Bei einem Setting mit zwei Kindern (wie in 2.1, vgl. Tab. 4), beträgt dieser Gewichtungsfaktor daher $2/5$ (0.4), bei 13 Kindern (wie in 2.3) dagegen $13/5$ (2.6). Zehn selbstinitiierte Äußerungen eines Kindes in Setting 2.1 werden daher nur wie vier Äußerungen gewertet, während die gleiche Zahl Äußerungen in Setting 2.3 wie 26 Äußerungen zählen.

3 Erprobung des Instruments

Das Kategoriensystem wurde in der Evaluationsstudie SPRÜNGE entwickelt und eingesetzt. Die Datengrundlage bilden Videoaufzeichnungen, die überwiegend in vorschulischen Sprachfördersettings erhoben wurden. Das Kategoriensystem ist ein Nebenprodukt einer Vielzahl von Interaktionsanalysen, die innerhalb der Forscher*innengruppe diskutiert, überarbeitet und adaptiert wurden. Den Ausgangspunkt bildeten kleinere Szenen von maximal fünf Minuten Dauer, die nach der Lektüre des Transkripts eines vollständigen Settings zur genaueren Analyse ausgewählt wurden. Kriterium für diese Auswahl ist das Auftreten satzübergreifender Diskurseinheiten bei Kindern. Von verschiedenen Mitarbeiter*innen wurden Interaktionsanalysen (Memos) von Ausschnitten solcher Szenen erstellt, die auf der Projektsitzung besprochen wurden. Der gemeinsame Bezug zur Handlungsabfolge im Video diente zur Prüfung der im Memo vorgestellten Interpretation. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden anschließend in die jeweiligen Memos eingearbeitet. Eine solche Vorgehensweise stellt eine kommunikative Validierung im Sinne eines qualitativen Forschungsparadigmas (Flick, 2019) dar. Das Kategoriensystem wurde entwickelt, um mit einem kleineren und leichter handhabbaren Set von Codes eine größere Datenmenge bearbeiten zu können. Für die Vergabe der Codes der Einbettungsanalyse wurde exemplarisch die Interraterreli-

abilität berechnet. Das Ergebnis (*Cohens Kappa* = 0.64, $p = 0.00$) entspricht einer Auswertungsobjektivität im mittleren Bereich.

Insgesamt wurden Daten von 30 Kindern in zehn Settings zu zwei Messzeitpunkten untersucht. In den meisten Settings war auch beim zweiten Messzeitpunkt dieselbe Fachkraft beteiligt; auch der Ablauf war sehr ähnlich. Für fast jedes Kind liegen also Daten zu zwei Messzeitpunkten vor. Unterschieden wurden zunächst additive und alltagsintegrierte Settings. Diese Unterscheidung wurde von den BiSS-Verbünden vorgenommen, deren Arbeit im Rahmen von SPRÜNGE evaluiert wurde. Jeder BiSS-Verbund besteht aus drei bis zehn Kitas und/oder Schulen. Drei Verbünde beschreiben ihre Arbeit als Kombination von additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung, wobei in SPRÜNGE nur die additiven Sprachfördersettings untersucht wurden (Kieferle, Reichert-Garschhammer & Becker-Stoll, 2013, Settings 1-3). Die Zielgruppe sind ausgewählte Kinder im Vorschulalter mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf², die in einer Kleingruppe räumlich getrennt gefördert werden. In den anderen BiSS-Verbünden, die im SPRÜNGE-Projekt untersucht wurden, wurden alltagsintegrierte Formen von Sprachförderung durchgeführt, bei denen Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Ausgangsniveau beteiligt waren. In diesen BiSS-Verbünden wurden zur Sprachförderung am Übergang zwischen Kita und Grundschule sogenannte Lernwerkstätten durchgeführt. Es handelte sich um unterschiedliche Formen von Lernwerkstätten (Hagstedt & Krauth, 2014), einerseits mit Bezügen zum Schriftspracherwerb (Settings 4-7), andererseits zum sachbezogenen Lernen. Hier wurden in der Schule oder einer speziellen Lernwerkstatt durchgeführte Experimente im Anschluss in der Kita nachbereitet (Settings 8-10).

Die folgende Darstellung behandelt zunächst Zusammenhänge von Selbstinitiiierung und syntaktischer Komplexität (1), Unterschiede zwischen sprachlich auffälligen und nicht auffälligen Kindern (2) und Unterschiede zwischen additiven und alltagsintegrierten Settings (3).

3.1 Selbstinitiiierung und syntaktische Komplexität

In einem ersten Schritt werden die Anzahl der für die jeweiligen Kinder ermittelten und nach der Kinderzahl gewichteten selbstinitiierten Äußerungen pro Minute zum ersten und zweiten Messzeitpunkt miteinander und mit der entsprechenden Anzahl der satzförmigen Äußerungen korreliert.

2 Hier setzten die Fachkräfte zuvor das Diagnoseinstrument SISMIK/SELDAK (Ulich & Mayr, 2003; Ulich & Mayr, 2006) ein, um den Sprachförderbedarf der Kinder festzustellen.

Tab. 1: Korrelationen selbstinitiiierter und satzförmiger Äußerungen

		SatzMZIP1	iniMZIP1	SatzMZIP2	iniMZIP2
SatzMZIP1	<i>Korr</i> (Pearson)	1	.54**	.34	-.03
	<i>Sig</i> (2-seitig)		.00	.10	.87
iniMZIP1	<i>Korr</i> (Pearson)		1	.60**	.58**
	<i>Sig</i> (2-seitig)			.00	.00
SatzMZIP2	<i>Korr</i> (Pearson)			1	.61**
	<i>Sig</i> (2-seitig)				.00
iniMZIP2	<i>Korr</i> (Pearson)				1

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant. n MZIP1 = 25, MZIP2 = 29 Kinder

Zu MZIP1 korreliert die Selbstinitiiierung signifikant positiv mit der Selbstinitiiierung zu MZIP2 und mit der Zahl von Sätzen zu beiden MZIP. Kinder mit einer stärkeren Tendenz zur Selbstinitiiierung im vorletzten Kitajahr behalten diese offenbar auch zu MZIP2 bei und produzieren auch später mehr vollständige Sätze. Dagegen korreliert die Zahl der Sätze zu MZIP1 nicht signifikant mit MZIP2 und sogar negativ mit der Selbstinitiiierung zu MZIP2. Der Gebrauch einer größeren Zahl von Sätzen zu MZIP2 ist also weniger stark vom Satzgebrauch und Selbstinitiiierung zu MZIP1 abhängig. Ob dies ein Hinweis darauf ist, dass Selbstinitiiierung in Verbindung mit vollständigen Sätzen gegen Ende der Kitazeit an Bedeutung verliert, lässt sich aus diesen Daten noch nicht ableiten. Doch sprechen die Befunde dafür, Selbstinitiiierung als eigenen Faktor, der sprachlich komplexeren Output begünstigt, weiter zu untersuchen, und zwar im Hinblick darauf, wie sich sprachlich unauffällige von sprachlich auffälligen Kindern unterscheiden.

3.2 Sprachlich auffällige und unauffällige Kinder im Vergleich

In einem zweiten Schritt wurden die Daten zu den selbstinitiierten und satzförmigen Kinderbeiträgen mit den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellung durch den SET 5-10 (Petermann, 2010) abgeglichen. Bezugsgröße bildete der Gesamtsummenscore über alle Teiltests hinweg, also ein Rohwert (RW). Der SET 5-10 geht (bei fünfjährigen Kindern) bei einem Gesamtwert von weniger als 64 Punkten von einem auffälligen Sprachstand aus und leitet daraus einen Förderbedarf ab. Alle Kinder mit einem höheren Rohwert wurden als sprachlich unauffällig eingestuft (Erdogan et al., im Druck). Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte der beiden Gruppen für die selbstinitiierten und satzförmigen Äußerungen.

Tab. 2: Selbstinitiierte und satzförmige Äußerungen bei sprachlich auffälligen und unauffälligen Kindern (SET 5-10)

	SET 5-10	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>
satzförmig MZP1	auffällig	8	0.47 (0.47)
	unauffällig	18	0.80 (0.52)
satzförmig MZP2	auffällig	11	0.56 (0.35)
	unauffällig	17	0.82 (0.61)
selbstinitiiert MZP1	auffällig	8	0.74 (0.71)
	unauffällig	18	0.93 (0.59)
selbstinitiiert MZP2	auffällig	11	1.01 (0.52)
	unauffällig	17	0.92 (0.72)

Bei den satzförmigen Äußerungen besteht zu MZP1 ein deutlicher Rückstand der auffälligen Kinder (0.47 gegenüber 0.80 satzförmigen Äußerungen pro Minute), der zu MZP2 abnimmt. Beim Anteil der selbstinitiierten Äußerungen ist der Abstand schon zu MZP1 deutlich geringer (0.74 gegenüber 0.93) und kehrt sich zu MZP2 sogar zugunsten der sprachlich auffälligen Kinder um (1.01 gegenüber 0.93). Die Mittelwertunterschiede erweisen sich aber beim t-Test als nicht signifikant: dies gilt sowohl für die Satzformigkeit zu MZP1 ($t(24) = -1.27, p = .22$) und MZP2 ($t(25,16) = -1.38, p = .18$) als auch bei der Selbstinitiiierung (MZP1: $t(24) = -0.99, p = .33$; MZP2: $t(26) = -0.37, p = .72$). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Untersuchungsgruppe relativ klein ist. Die stärkere Zunahme der selbstinitiierten Äußerungen bei den zu MZP1 schwächeren Kindern (im Vergleich mit der Zunahme der Zahl der Sätze) könnte bedeuten, dass dieser Faktor für die Sprachentwicklung an Bedeutung verliert. Es ist aber auch denkbar, dass sich hier Kinder aufgrund ihres Sprachstands zum MZP2 unterschiedlich verhalten.

Kucharz et al. (2018) konnten bei vier Kindern keinen Zusammenhang zwischen dem Sprachverhalten in der Fördersituation und dem gemessenen Sprachförderbedarf finden. Bei dem hier untersuchten Sample zeichnet sich eine Tendenz zu einer größeren Zahl vollständiger Sätze bei den älteren und sprachlich kompetenteren Kindern ab. Der besonders hohe Anteil der selbstinitiierten Äußerungen der zu Beginn sprachauffälligen Kinder zu MZP2 ist damit aber noch nicht erklärt. Es stellt sich damit die Frage nach dem Einfluss des Settings.

3.3 Additive und alltagsintegrierte Settings

In einem ersten Schritt werden die Kinderdaten für unterschiedliche Gruppen von Settings differenziert. Dabei werden – entsprechend den in den Verbünden

praktizierten Konzepten – additive und alltagsintegrierte Sprachfördersituationen unterschieden.

Tab. 3: Sprachlich auffällige und auffällige Kinder, selbstinitiierte und satzförmige Äußerungen nach Settings

	Setting	n Kinder		n Settings	M (SD)
		auffällig	unauffällig		
Satzförmige Äußerungen/pro Kind/pro Minute	additiv	7	1	6	0.49 (0.24)
	alltagsintegriert	4	18	14	0.79 (0.35)
Selbstinitiierte Äußerungen pro Kind/pro Minute	additiv	7	1	6	0.72 (0.31)
	alltagsintegriert	4	18	14	1.06 (0.47)

In dieser Tabelle werden zunächst die MZP nicht unterschieden. Die Tabelle zeigt niedrigere Werte der additiven Settings sowohl im Bereich der syntaktische Komplexität als auch der Selbstinitiiierung. Bedauerlicherweise sind aber die sprachlich auffälligen und unauffälligen Kinder in den Settings so ungleich verteilt, dass hierbei auch ein Einfluss des Sprachstands wirksam sein könnte. Eine Signifikanzprüfung mithilfe des t-Tests erweist sich auch für diese Gruppenbildung nach Settings als nicht signifikant. Für den jeweiligen Anteil der selbstinitiierten Äußerungen ergibt sich: $t(18) = -1.63$, $p = .12$, für die Anzahl satzförmiger Äußerungen: $t(18) = -1.87$, $p = 0.08$.

Da sich bei einer Auswertung der Settings nach MZP die Möglichkeit einer statistischen Analyse noch weiter reduzieren würde, sollen im Folgenden im Sinne einer Fallstudie einige Durchschnittswerte der selbstinitiierten Beiträge pro Minute in sechs ausgewählten Settings zu den beiden Messzeitpunkten diskutiert werden:

Tab. 4: Anzahl und Anteil selbstinitiiierter Äußerungen pro Kind in ausgewählten Sprachfördersettings

selbstinitiierte Äußerungen				
	Pro Minute (gewichtet)	Anteil an Äußerungen der Kinder in %	Dauer des Settings in Min	Zahl der Kinder im Setting*
MZP1				
Additive Settings				
1.1 (literacy Förderung)	0.34	16	43:00	5 (2)
1.2 (Erzählen, Bilderbuch)	0.50	25	41:00	5 (2)
1.3 (Sprachspiel: Freunde)	0.65	10	30:00	9 (4)
Alltagsintegrierte Settings				
2.1 (literacy Förderung)	0.89	59	35:00	2 (2)
2.2 (Werken, Malen)	1.48	66	62:00	3 (3)
2.3 (Kamishibai)	0.49	27	20:00	9 (5)
MZP2				
Additive Settings				
1.1 (literacy Förderung)	1.34	41	55:00	5 (2)
1.2 (Erzählen, Bilderbuch)	0.53	18	54:00	5 (2)
1.3 (Wortschatz: Wiese)	0.60	28	44:00	9 (4)
Alltagsintegrierte Settings				
2.1 (literacy Förderung)	1.64	59	19:00	2 (2)
2.2 (Werken, Malen)	1.81	61	38:00	4 (3)
2.3 (Experiment)	0.34	38	50:00	13 (6)

MZP = Messzeitpunkt. * Die Werte in Klammern geben die Zahl der Fallkinder an, deren Äußerungen in die Analyse der Selbstinitiation eingingen.

Die Daten der 19 Kinder zeigen große Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppe der Settings. In zwei additiven Settings ist die Anzahl selbstinitiiierter Äußerungen zu beiden MZP relativ niedrig, während sie im dritten zu MZP2 deutlich zunimmt. In zwei alltagsintegrierten Settings ist die Anzahl selbstinitiiierter Äußerungen schon zu MZP1 deutlich höher und steigert sich auch zu MZP2 weiter. Das dritte alltagsintegrierte Setting weist dagegen eine konstant niedrige Selbstinitiiierung auf und verhält sich damit wie zwei der additiven Settings.

Interessant sind genau nun die Settings, die der gängigen Erwartung: additiv = stärkere Lenkung, damit weniger Selbstinitiiierung; alltagsintegriert = größere Möglichkeiten der Selbstinitiiierung widersprechen, also die Settings 1.1. und 2.3. Legt man ein cut-off-Point von einer selbstinitiierten Äußerung pro Kind pro Minute fest, ergibt sich, dass keineswegs alle alltagsintegrierten Settings dieser offeneren Gesprächsstruktur entsprechen: Setting 2.3 hat in beiden, Setting 2.1 zumindest zum ersten Messzeitpunkt ebenso niedrige Werte wie die Mehrheit der additiven Settings, während das additive Setting 1.1. zumindest zu MZP2 deutlich darüber liegt.

Die hier präsentierten Ergebnisse aus dem SPRÜNGE-Projekt sind aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht belastbar; weitere Untersuchungen stehen daher an. Sie weisen aber auf Unterschiede in der Beteiligung von Kindern unterschiedlich hoher Sprachkompetenz an Fördersituationen hin, die weder direkt von der Form des Settings (additiv oder alltagsintegriert, vgl. Tab. 4) noch vom Sprachförderbedarf der Kinder (vgl. Tab. 2) abhängig sind. Wie die Korrelationsanalyse (Tab. 1) gezeigt hat, steht die Selbstinitiiierung dabei in einem mittelstarken Zusammenhang zur syntaktischen Komplexität, was darauf hindeutet, dass bei einer größeren Zahl selbstinitiiierter auch mehr satzförmige Äußerungen auftreten. Dies müssen keineswegs dieselben Äußerungen sein, vielmehr deutet eine höhere Selbstinitiiierung auch auf eine insgesamt höhere Beteiligung hin.

4 Bewertung/Reflexion des Instruments

Die Forschung zu Sprachbildung und -förderung konnte in den letzten Jahren zeigen, dass es bei der Wirksamkeit von Sprachförderung weniger auf die Struktur eines Sprachförderprogramms als auf die Sprachförderstrategien der Fach- und Lehrkräfte ankommt (Beckerle, 2017; Kammermeyer et al., 2019; Kucharz, 2018). Insbesondere zeigte sich eine große Bedeutung des korrektiven Feedbacks und der semantischen oder syntaktischen Expansion. Beides sind Strategien, die keine direkten Zugzwänge für weitere Kinderäußerungen darstellen, aber sehr wohl als Anschlussstellen für selbstinitiierte Kinderäußerungen dienen (z.B. die semantische Expansion der Fachkraft in Transkript VII im Online-Anhang). Um-

gekehrt schließen korrektive Feedbacks und semantische oder syntaktische Expansionen an Kinderäußerungen an, die ebenfalls selbstinitiiert sein können, also z.B. Fragen, Beobachtungen, Kommentare oder andere Impulse darstellen. Wenn in der Literatur mehrfach, wenn auch nicht systematisch, auf die Bedeutung kindlicher Initiative für das Zustandekommen lernförderlicher Situationen hingewiesen wird (Isler et al., 2014; Kappauf, 2018; Löffler & Vogt, 2015; Siraj-Blatchford, 2009) zeigt dies ein Desiderat für weitere Forschung zum Zustandekommen von Kinderäußerungen. Auch bekannte bzw. aktuelle Sprachförderansätze wie das Hanen-Programm (Girolametto, Weitzmann & Greenberg, 2003) oder die marte meo-Methode (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2018) weisen den kindlichen Initiativen und der dafür notwendigen Zurückhaltung des Erwachsenen einen hohen Stellenwert bei der Kommunikationsgestaltung zu.

Das hier vorgestellte Kategoriensystem stellt einen ersten Versuch dar, die Einbettungsform von Kinderbeiträgen in Sprachfördersettings systematisch zu bestimmen. Der Indikator ‚Selbstinitiierung‘ erfasst für einzelne Kinder, aber auch für Settings, wie stark Kinder Gelegenheiten zum Sprechen nutzen bzw. wieviel Raum einem Kind zur Entfaltung spontaner Gesprächsbeiträge gegeben wird. An Daten von 30 Kindern zeigte sich, dass mehr Gelegenheiten zum spontanen Sprechen auch mit mehr syntaktisch komplexen Redebeiträgen von Kindern einhergehen. Dass der Anteil selbstinitiiertter Äußerungen von Kindern in alltagsintegrierten Settings zwar höher, aber statistisch nicht signifikant ist, spricht unseres Erachtens gegen eine vorschnelle höhere Bewertung solcher Settings. Vielmehr zeigen die Fallstudien in beiden Arten von Sprachförderung Settings mit höheren und niedrigeren Anteilen an selbstinitiierten Beiträgen.

Für die Praxis folgt aus dieser Studie, dass Fachkräfte bei der Gestaltung von Fördersituationen dazu ermutigt werden sollten, sich stärker auf spontane Beiträge von Kindern einzulassen und nicht nur ihre eigene Agenda zu verfolgen. Bilderbuchsituationen, aber auch gemeinsames Basteln oder Werken mit nebenher laufenden informellen Gesprächen bieten häufig mehr Gelegenheiten für Kinder, ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen einzubringen, als stark gelenkte Sprachspiele. Das im Projekt entwickelte Videofeedback erlaubt es, in direktem Austausch mit der Fachkraft solche Situationen im Video oder Transkript aufzusuchen und die Handlungsmöglichkeiten der Fachkraft zu erörtern. Dazu bilden die im Projekt vorgenommenen Interaktionsanalysen eine gute Grundlage.

Im Forschungskontext könnte das Instrument auch dazu dienen, qualitativ erhobene Daten leichter mit quantitativen zu verknüpfen. Interaktionsanalysen müssen sich auf eine relativ kleine Auswahl relativ kurzer Handlungssequenzen beschränken. Die dabei herausgearbeiteten Besonderheiten eines Settings lassen sich nicht verallgemeinern. Mithilfe der geringeren Zahl der Kategorien der Einbettungsanalyse wird es möglich, auch über längere Situationen hinweg und für

eine größere Zahl an Kindern Grade der Selbstinitiiierung zu bestimmen, die dann mit weiteren Daten dieser Kinder oder der Fachkräfte verknüpft werden können. Es wäre interessant, für ein größeres Sample die Zusammenhänge von selbstinitiierten Äußerungen in Sprachfördersituationen und der Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen zu untersuchen. Auch dürfte eine genauere Analyse der Einbettungsform der Äußerungen im Abgleich mit ihren syntaktischen Strukturen neue Erkenntnisse über sprachförderliche Interaktionsformate liefern.

Literatur

- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Projekts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (Germanistische Arbeitshefte, 2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, J. & Quasthoff, U. (2010). Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In U. Dausendschön-Gay, C. Domke & S. Ohlhus (Hrsg.), *Wissen in (Inter)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 21-34). Berlin: De Gruyter.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (Hrsg.) (2018). *Lehrbuch der MarteMeo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: University Chicago of Press.
- Egert, F., Quehenberger, J., Dederer, V. & Wirts, C. (2018). Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 489-494.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 9-34). Bonn: BMBF.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (im Druck). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck, & P. Stanat, (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473-488). Wiesbaden: VS.
- F4transkript Version 5.40.0. (2015). *Benutzerhandbuch f4transkript*. Verfügbar unter: https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/service/it-service-center/anleitungen/f4_manual_de.pdf [02.09.2019].
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall: Englewood Cliffs/N.J.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten, Potenziale für Schulen von morgen* (S. 8-19). Frankfurt (Main): Grundschulverband.

- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolf: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hormann, O. & Koch, K. (2014). Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 77-93). Opladen: Barbara Budrich.
- Isler, D., Künzli, S. & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(3), 459-479.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). Mit Kindern im Gespräch – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen* (S. 13-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe – Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), 57-74.
- Kappauf, N. (2018). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften: Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback*. Dissertation, LMU München.
- Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knapp, W., Ricart Brede, J., Gasteiger-Klicpera, B. & Kucharz, D. (2009). Sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter – Eine exemplarische Videoanalyse. In: K. Schramm & C. Schroeder (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache* (S.157-184). Münster: Waxmann.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kucharz, D. (2018). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 249-261). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D., Mehlem, U., Rezagholinia, S. & Erdogan, E. (2018). Sprachförderung und sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder im letzten Kindergartenjahr. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 177-197.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Löffler, C. & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel: eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maas, U. (2010). Orat und literat. Grundbegriffe der Analyse gesprochener und geschriebener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21-150.
- Mehan, H. (1979). What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-294.
- Melhuish, E. (2013). Research on Early Childhood Education in the United Kingdom. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 211-221). Wiesbaden: VS.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In H. Danner & W. Lippitz (Hrsg.), *Beschreiben*

- *Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (S. 91-151). München: Röttger.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige* (SET 5-10). München: Hogrefe.
- Quasthoff, U. (2012). Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In R. Ayaß & C. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 217-244). Wiesbaden: VS.
- Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 392-460). Münster: Waxmann.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. (1996). Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction, In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar* (pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, T. (2016). *EXMARaLDA Partitur-Editor Manual Version 1.6*. Verfügbar unter: https://www.exmaralda.org/pdf/Partitur-Editor_Manual.pdf [02.09.2019].
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.

Autor*innen

Univ.-Prof. Dr. Ulrich Mehlem

Goethe-Universität Frankfurt a. M./Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

mehlem@em.uni-frankfurt.de

Ezgi Erdogan

Goethe-Universität Frankfurt a. M./Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

erdogan@em.uni-frankfurt.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:

https://doi.org/10.35468/5801_07

*Sarah-Ines Meudt, Nina Zeuch, Lina Neuber und
Elmar Souvignier*

Kurzskalen zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis

Info-Kasten zum Instrument

Name	Kurzskalen zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis
Autor*innen	Sarah-Ines Meudt, Nina Zeuch, Lina Neuber & Elmar Souvignier
Ziel	Erfassung von Erfolgskriterien für den Transfer von Leseförderkonzepten (Akzeptanz, Machbarkeit, Wiedergabetreue, Kooperation, Lernerfolg)
Einsatzbereich	Transferprojekte zur Leseförderung im Schulbereich
Erhebung	Kurzskalen im 7-stufigen Likert-Antwortformat
Auswertung	Quantitative Auswertung; fünf Skalen

Vorliegende Forschungsbefunde belegen, dass der strategieorientierte Leseunterricht eine wirksame Methode zur Förderung des Leseverständnisses darstellt (Cromley & Azevedo, 2007; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Doch der Transfer von evidenzbasierten Leseförderkonzepten in die schulische Praxis gestaltet sich herausfordernd (Kretlow & Helf, 2013; Ness, 2008; Souvignier & Behrmann, 2016). Das betrifft auch die grundlegenden Prinzipien des selbstregulierten Lesens, für die nur ein Bruchteil der regulären Unterrichtszeit aufgewendet wird, wie Unterrichtsbeobachtungen zeigen (z.B. Jost et al., 2018). Auch allgemein stoßen Reformbestrebungen zur Verbesserung des Bildungssystems durch die Verbreitung von innovativen Lehr-Lernansätzen oftmals an Grenzen (*‘Theorie-Praxis-Problem’*, siehe Stark, 2004). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte auf wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Strategievermittlung zurückgreifen. Damit Maßnahmen zur Leseförderung Eingang in das professionelle Handlungsrepertoire der Lehrkräfte finden, bedarf es entsprechender Unterstützungsangebote (Nickolaus & Gräsel, 2006). Die Weiterentwicklung von Lehrendenkompetenzen betrifft jedoch nicht nur die Verhaltens-, sondern auch die Einstellungsebene. Erst, wenn Verhalten und Einstellungen miteinander im Einklang stehen, können Innovationen ihr volles Wirkpotential im Unterricht entfalten. Aufgabe der Transfer-

forschung ist es, Zielkriterien für die Verstetigung von Innovationen festzulegen, um diese dann mithilfe von geeigneten Instrumenten zu erfassen. Dazu zählen die *Akzeptanz*, *Machbarkeit* und *Wiedergabetreue* der Innovation ebenso wie die *Kooperation* im Kollegium und der *Lernerfolg der Schüler*innen* (Proctor et al., 2011). Aktuell liegen kaum geeignete standardisierte Fragebögen zu diesen Konstrukten vor. Vor diesem Hintergrund wurden in dem BiSS-Evaluationsprojekt EILe (*Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe I*) fünf Kurzskalen entwickelt, die darauf abzielen, den Transfererfolg von Leseförderkonzepten anhand der oben genannten Kriterien im Schulalltag zu beurteilen. Damit ist es in Feldstudien möglich, neben Fragen rund um die Wirksamkeit der Innovation auch deren Umsetzungsgüte zu berücksichtigen. Coburn (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von Verbreitung, Tiefe und Nachhaltigkeit der Veränderung (Kriterien, die auch bei Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer (2014) benannt wurden) sowie Identifikation mit neuen Konzepten, die Transfererfolg kennzeichnen.

1 Theoretischer Hintergrund der Kurzskalen

Die Lehrkraft steht im Zentrum von schulischen Veränderungsprozessen. Clarke und Hollingsworth (2002) gehen in ihrem Modell zur Professionsentwicklung (siehe Abbildung 1) davon aus, dass mit der Einführung von Innovationen (externe Domäne) auf der Lehrendenebene sowohl Einstellungs- (persönliche Domäne) als auch Verhaltensänderungen (Domäne der Praxis) verbunden sind, die ihrerseits eine Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler*innen (Domäne der Konsequenzen) darstellen. Den Ausgangspunkt bildet die externe Domäne (Ressourcen wie ausgearbeitete Materialien oder begleitende Fortbildungen), die durch die vermittelnden Prozesse der Reflexion und des Umsetzens transferförderliche Vorgänge anstoßen kann. So sollte die Lehrkraft nicht nur von den Vorteilen der Innovation überzeugt sein und das Aufwand-Nutzen-Verhältnis positiv beurteilen (Akzeptanz), sondern auch den Einsatz im Schulsetting unter den gegebenen Rahmenbedingungen als realistisch erachten (Machbarkeit). Darüber hinaus bedarf es einer Anpassung des Lehrendenhandelns, damit Innovationen wie geplant im schulischen Alltag genutzt werden (Wiedergabetreue). Außerhalb des Klassenzimmers schließt die Domäne der Praxis auch die Gestaltung der Zusammenarbeit im Kollegium ein. Die einzelnen Domänen bedingen sich wechselseitig, wobei ein idealtypischer Lernprozess alle Pfade umfasst (Clarke & Hollingsworth, 2002). Ein so gestalteter Transfer sollte auch eine gute Voraussetzung sein, die Erfolgskriterien nach Coburn (2003) bzw. Hasselhorn et al. (2014) zu erfüllen.

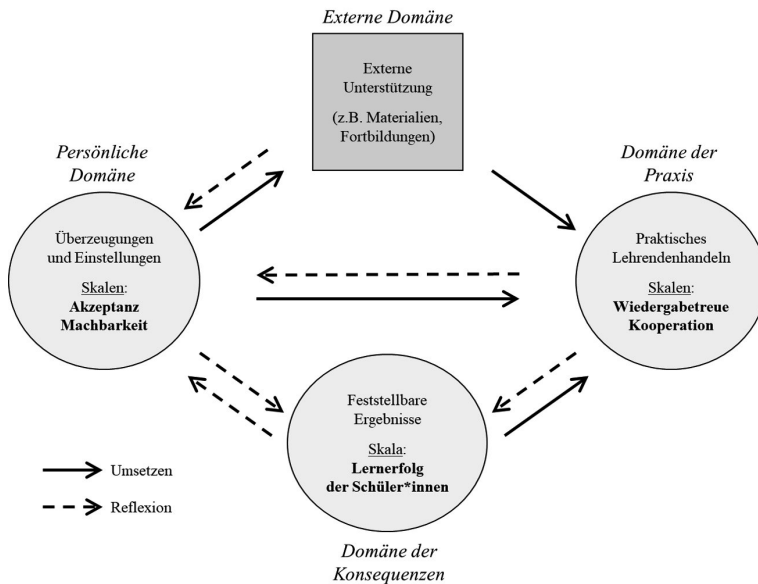


Abb. 1: Modell zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (nach Clarke & Hollingsworth, 2002)

Im Folgenden werden die den Domänen zugeordneten Konstrukte (siehe Abbildung 1) näher beleuchtet, die Gegenstand der Kurzskalen sind.

Die Reaktion auf eine Innovation hängt von den subjektiven Wahrnehmungen und handlungsleitenden Motiven der Beteiligten ab, die sehr unterschiedlich ausfallen können (Petermann, 2014). Zwei Kriterien der persönlichen Domäne, die oft herangezogen werden, um den Erfolg von Transferprozessen zu bestimmen, sind die Akzeptanz und die Machbarkeit (Proctor et al., 2011).

Die *Akzeptanz* zeigt an, wie zufriedenstellend eine Innovation bewertet wird (Kazdin, 1980). Dabei spielen verschiedene Aspekte (z.B. Inhalt, Durchführung, Materialien) eine Rolle. Dieses bejahende Globalurteil stützt sich sowohl auf theoretische Hintergrundinformationen als auch auf praktische Unterrichtserfahrungen (Petermann, 2014). Darüber hinaus sind nach der Diffusionstheorie von Rogers (1995) auch Personeneigenschaften wie die Innovationsfähigkeit ausschlaggebend dafür, ob sich Lehrkräfte für oder gegen eine Innovation entscheiden. Bei der Vorstellung einer Innovation ist darauf zu achten, die Vorteile herauszustellen, um hohe Zustimmungswerte sicherzustellen. Wenig Mitspracherecht, geringe Gestaltungsspielräume und schlechte Rahmenbedingungen wirken sich hingegen negativ aus (Söll, 2002). Zweifelsohne muss ein Mindestmaß an Akzeptanz gegeben sein, damit Lehrkräfte Gebrauch von einer Innovation im Unterricht machen (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008). Modelle der Transferforschung postu-

lieren, dass eine positive Einstellung gegenüber der Innovation eine Gelingensbedingung für die Umstellung des Lehrendenhandelns darstellt, was in empirischen Studien bestätigt werden konnte (z.B. Odom, McConnell & Chandler, 1993). Neben der Akzeptanz wird auch die *Machbarkeit* als Indikator für die Vorhersage der Nutzungswahrscheinlichkeit herangezogen. Darunter ist das Ausmaß zu verstehen, in dem eine Innovation unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen im Schulkontext eingesetzt werden kann (Karsh, 2004). Damit Lehrkräfte Innovationen als umsetzbar einstufen, bedarf es der Bereitstellung entsprechender Ressourcen auf der politisch-administrativen Ebene. Beispiele sind die Vergabe von Entlastungstunden zum Ausgleich für die Übernahme besonderer Aufgaben oder die technische Ausstattung von Schulen, wenn es um das Lernen mit digitalen Medien geht. Fällt die wahrgenommene Realisierbarkeit gering aus, so reduzieren sich dadurch die Erfolgsaussichten von Reformbestrebungen (Proctor et al., 2011). Zudem gibt es vereinzelte Hinweise darauf, dass die Machbarkeit möglicherweise ein besserer Prädiktor für die Transferrate von Innovationen ist als die Akzeptanz (Odom et al., 1993). Trotzdem ist die Anzahl an verfügbaren Studien, die sich mit dem relativen Einfluss der Konstrukte befassen, begrenzt. Professionalisierungsmaßnahmen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass sich transferrelevante Einstellungen (z.B. Akzeptanz, Machbarkeit) herausbilden und diese dann in das Lehrendenhandeln überführt werden. Derartige Veränderungen auf der Verhaltensebene von Lehrkräften betreffen z.B. die Wiedergabetreue im Unterricht und die Kooperation im Kollegium. Als ein Indiz für die Umsetzungsqualität bezeichnet die *Wiedergabetreue* das Maß, in dem eine Innovation entsprechend ihrer Konzeption in der Schulpraxis tatsächlich realisiert wird (Mihalic, 2004). Der Transferprozess gilt als gelungen, wenn der Einsatz der Innovation gemäß den entsprechenden Vorgaben aus Handbüchern (oder ähnlichen Instruktionen) erfolgt (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). Forschungsbefunde zeigen, dass der Wiedergabetreue eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit zukommt: Unterschiede in der Genauigkeit der Durchführung erklären einen erheblichen Anteil der Varianz bei Effekten (Kuhn, 2018). Übernehmen Lehrkräfte wirksame Innovationen weitgehend konzepttreu in den Unterricht, dann ist mit höheren Lernzuwächsen auf Seite der Schüler*innen zu rechnen (Dane & Schneider, 1998). In Abhängigkeit von der kontextuellen Passung der Innovation können jedoch geringfügige Anpassungen im Rezeptionskontext geboten sein, die nicht unbedingt zu Wirksamkeitseinbußen führen müssen. Wichtig ist, dass zentrale Schlüsselemente Beachtung finden (Meyer, Miller & Herman, 1993): Für einen praktikablen, aber auch wirkungsvollen Transfer ist es unerlässlich, eine enge Zusammenarbeit zwischen (wissenschaftlicher) Begleitung und schulischen Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler*innen, Schulleitungen) zu etablieren, Lehrkräfte sorgfältig für die Programmumsetzung zu schulen und durch den Prozess zu begleiten und auch Evaluationsdesigns zu wählen, die sich

vor allem durch Realitätsnähe und erst in zweiter Linie durch eine genaue Einhaltung experimenteller Standards auszeichnen.

Es sollte sichergestellt werden, dass der Prozess der Umsetzung dokumentiert und Rückmeldeschleifen für die Beteiligten eingeplant werden, damit erfasst werden kann, wie das Programm in der Realität implementiert wurde. Es sollten proximale (wie z.B. Kompetenzen und Verhalten) sowie distale (langfristige Effekte) Merkmale des Transferprozesses erfasst werden. Von besonderer Bedeutung ist die Erweiterung des Evaluationsfokus von simplen Ursache-Wirkungs-Ketten auf Entwicklungsprozesse und multifaktorielle Erklärungsmodelle.

Auf der Schulebene stellt die *Kooperation* unter Lehrkräften eine zentrale Ressource für Schulentwicklungsprojekte dar (Fullan, 2001). Zielgerichtete Anstrengungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität an Schulen erfordern ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen (Steinert et al., 2006). Vor allem bei der Einführung von Innovationen wird der Erfahrungsaustausch für die Reflexion des eigenen Unterrichts und die Erweiterung von Lehrkompetenzen als hilfreich erlebt. Die Studienergebnisse von Fussangel und Gräsel (2010) weisen darauf hin, dass eine intensive und konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium die Entwicklungsfähigkeit der Lehrkräfte positiv beeinflusst, insbesondere wenn in der Folge etwas Gemeinsames entsteht (Unterrichtsmaterialien etc.). Deshalb ist es Ziel von Transfervorhaben, Kooperationsaktivitäten durch die Etablierung von kollegialen Netzwerkstrukturen zu intensivieren. Das Arbeiten im Team begünstigt nicht nur ein innovationsförderliches Schulklima, sondern ist auch ein signifikanter Prädiktor zur Vorhersage der Effektivität von Schulen (z.B. Leistungsniveau der Klasse) (Ditton, 2004).

Nach Clarke und Hollingsworth (2002) können Einstellungs- (Akzeptanz, Machbarkeit) und Verhaltensänderungen der Lehrkraft (Wiedergabetreue, Kooperation) dazu führen, dass Schüler*innen von dem neuen Lernangebot profitieren (*Lernerfolg*). Im Bereich der Leseförderung beziehen sich die Lernzuwächse – neben der Leseflüssigkeit und dem Leseverständnis – auch auf die Lesemotivation und den Strategieinsatz. Insbesondere internationale Ansätze der Transferforschung berücksichtigen den erzielten Output, also beispielsweise Effekte auf Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler*innen (Gräsel, 2010).

Erkenntnisse der Trainingsforschung stützen die Annahme, dass persönliche und organisationale Rahmenbedingungen neben der Gestaltung von Trainings über den Erfolg von Trainingstransfer, d.h. Implementation von Trainingsinhalten in den Arbeitsalltag, entscheiden (z.B. Grossman & Salas, 2011). So spielen z.B. auch die Selbstwirksamkeit und das Transferklima einer Einrichtung eine wichtige Rolle. Die in diesem Beitrag beschriebenen Kurzskaletn decken allerdings nicht alle potenziellen Kriterien und Einflussfaktoren ab, sondern fokussieren die Kriterien, zu denen bisher keine etablierten Skalen vorliegen oder veröffentlicht sind.

2 Vorstellung der Kurzskalen

Zielgruppe der Skalen sind praktizierende Lehrkräfte, die sich an einem Transferprojekt im Bereich der Leseförderung beteiligen. Darüber hinaus müssen die Befragten keine weiteren Anforderungen erfüllen. Es empfiehlt sich aber, darauf zu achten, dass bereits praktische Unterrichtserfahrungen mit dem jeweiligen Tool, das implementiert werden soll, vorliegen. Andernfalls sind die gewonnenen Daten nicht aussagekräftig, da die vorgestellten Skalen explizit auch Erfahrungen mit den Tools abbilden, die eine erste praktische Umsetzung voraussetzen. Um den Lernerfolg der Schüler*innen einschätzen zu können, sollte sich der vorangegangene Nutzungszeitraum mindestens über ein Schulhalbjahr erstrecken. Die Skalen richten sich nicht nur an Deutschlehrkräfte, sondern auch an Fachlehrkräfte, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Lesekompetenz der Schüler*innen durch differenzierte Tools (z.B. Erschließen von Texten mit Zahlen) zu verbessern.

Auf Grundlage des Modells zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (Clarke & Hollingsworth, 2002) wurden fünf Kurzskalen entwickelt, die zentrale Erfolgskriterien im Transferprozess aus Perspektive der Lehrkräfte adressieren. Während sich der persönlichen Domäne (Überzeugungen und Einstellungen) die Skalen Akzeptanz und Machbarkeit zuordnen lassen, wird die Domäne der Praxis (praktisches Lehrendenhandeln) durch die Skalen Wiedergabetreue und Kooperation abgedeckt. In die Domäne der Konsequenzen (feststellbare Ergebnisse) fällt die Skala Lernerfolg der Schüler*innen (siehe Abbildung 1). Entsprechend den Annahmen der klassischen Testtheorie bestehen die Skalen aus einzelnen Items, deren Wortlaut sich in den Tabellen 1 bis 5 in Kapitel 3 (Erprobung des Instruments) befindet.

Für die *Akzeptanz* steht eine Skala aus zehn Items zur Verfügung, die in Anlehnung an das Usage Rating Profile (Chafouleas, Briesch, Riley-Tillman & McCoach, 2009) entstanden ist. Dabei werden verschiedene Facetten des Konstrukts (vgl. affektiv, kognitiv, verhaltensbezogen) abgefragt, auf deren Grundlage der Summenscore gebildet wird.

Die Skala zur *Machbarkeit* umfasst insgesamt acht Items. Die Lehrkräfte werden zum erforderlichen Vorbereitungsaufwand und den verfügbaren Ressourcen befragt sowie zur Verbindlichkeit im Kollegium und den Reaktionen der Schüler*innen.

Die Skala zur *Wiedergabetreue* setzt sich aus fünf Items zusammen und orientiert sich an den verschiedenen Phasen im Leseprozess: Die Lehrkräfte werden aufgefordert Auskunft darüber zu geben, ob sie im Unterricht vor dem Lesen das Vorwissen der Schüler*innen aktivieren und an die Verwendung von Lesestrategien erinnern, während des Lesens dafür Sorge tragen, dass die zentralen Aussagen erkannt werden, und nach dem Lesen das Nachdenken über Textinhalt und

Lesestrategien fördern. Prinzipiell sind diese Items unabhängig von spezifischen Lesefördertools, wenngleich sie generell auf selbstreguliertes Lesen abzielen.

Anhand von acht Items wird die *Kooperation* zwischen den Lehrkräften zum Thema Leseförderung erfasst. Der Fokus liegt auf den Formen der Zusammenarbeit (z.B. Hospitation), der Qualität der Arbeitsbeziehungen und den daraus resultierenden Folgen (z.B. für die Unterrichtsgestaltung). Ergänzend dazu wird gefragt, welche konkreten Ziele die gegenseitige Unterstützung verfolgt.

Die letzte Skala (bestehend aus fünf Items) rückt den *Lernerfolg* der Schüler*innen in den Mittelpunkt des Interesses. Neben einer generellen Verbesserung der Lesekompetenz werden auch spezifische Effekte auf Teilkompetenzen (z.B. Strategiekennntnisse) erfragt.

Die Bearbeitung aller fünf Skalen beansprucht circa 10-15 Minuten und kann anhand eines Fragebogens sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting stattfinden. Neben dem Fragebogen und einem Schreibgerät werden keine weiteren Materialien benötigt. Die Instruktionen sind den Tabellen 1 bis 5 zu entnehmen. Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt durch das Ankreuzen einer Antwortskala im geschlossenen Schätzformat, die grafisch abgebildet und verbal verankert ist. Jedes Item ist auf einer siebenstufigen Likert-Skala zu beurteilen (1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = unentschieden, 5 = stimme eher zu, 6 = stimme zu, 7 = stimme vollkommen zu).

Mit den vorgestellten Skalen können Erfolgskriterien des Transfers einer Innovation im Schulkontext aus Sicht der Lehrkräfte ökonomisch festgestellt werden. Zur Berechnung der Skalenmittelwerte werden die Antworten aller Items einer Skala aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert. Da sich die Auswertung auf das Addieren von Punktwerten beschränkt, kann sie rasch durchgeführt werden und sollte nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Bei Item *koop_5* deuten hohe Werte eine geringe Ausprägung der Kooperationsaktivitäten an, weshalb dieses Item invers kodiert wird (d.h. die Punktevergabe verläuft von 7 bis 1). Alle anderen positiv formulierten Items werden hingegen aufsteigend kodiert.

3 Erprobung der Kurzskalen

Die fünf Skalen stellen Eigenkonstruktionen dar. Auf der Basis von Pilotierungen aus bereits abgeschlossenen Studien wurden geeignete Items zur Messung der Kooperation im Kollegium (angelehnt an Kullmann, 2009 bzw. Körner, 2002; bereits erprobt bei Souvignier & Zeuch, 2016) sowie des Lernerfolgs der Schüler*innen (Souvignier & Zeuch, 2016) ausgewählt. Als Vorlage für die Akzeptanzskala diente das Usage Rating Profile (Chafouleas et al., 2009), aus dem einzelne Items entnommen wurden, die jedoch adaptiert bzw. ergänzt werden mussten, um den

Bezug zum Inhaltsbereich des Lesens herzustellen. Für die Wiedergabetreue und die Machbarkeit wurden Items neu konstruiert, die sich an den zur Verfügung gestellten Tools und ihrer Zielsetzung (selbstreguliertes Lesen, Fokus auf Lesestrategien) orientieren.

Die Überprüfung der Skalen erfolgte im Zuge des Evaluationsprojekts EILe¹, das insgesamt drei BiSS-Verbünde über zwei Schuljahre hinweg begleitete: *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark* in Schleswig-Holstein (SH) sowie die Verbünde *Oberfranken-Ost* und *Oberfranken-West* (OF). Bei den teilnehmenden Schulen handelte es sich in SH um neun weiterführende Schulen und in OF um neun weiterführende und zwei Grundschulen. Das Ziel der Verbünde bestand darin, Konzepte zur diagnosebasierten Förderung der Lesekompetenz (unter Berücksichtigung verschiedener Fachkontexte) in der Sekundarstufe I umzusetzen. Dabei unterschieden sich jedoch die Diagnostik- und Fördertools zwischen den Verbünden: Während in SH (*Lesemappe*) die Förderung der Lesemotivation im Fokus stand und dabei zugleich Prinzipien des selbstregulierten Lernens Beachtung fanden, lag der Schwerpunkt in den Verbünden OF (*Lesefächer*) auf der Anleitung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien. Weitere Unterschiede zeigten sich im Umfang der Fördermaterialien für Schüler*innen und der Nutzungshinweise für Lehrkräfte. Um Gelingensbedingungen von effektiver Leseförderung im Schulalltag zu ermitteln, basierte das formative Evaluationskonzept auf objektiven Datenerhebungen, die sich gegenseitig ergänzten. Der methodische Ansatz beinhaltete Kompetenztestungen, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrkräftebefragungen. Es liegen Befragungsdaten aus drei Erhebungswellen (t1, t2, t3) vor, in denen die vorgestellten Kurzskalen zum Einsatz kamen.

Die Befragungen richteten sich sowohl an Deutsch- als auch an Fachlehrkräfte (Mathematik in SH, Biologie in OF). Zur Bestandsaufnahme der Förderpraxis wurde zunächst eine Startbefragung (t1; Juni 2016) per Online-Erhebung (Unipark, Questback GmbH, 2017) durchgeführt. Daran beteiligten sich 137 Lehrkräfte (75.2% weiblich), die durchschnittlich 45.04 Jahre ($SD = 10.54$ Jahre) alt waren. Die Berufserfahrung betrug im Mittel 17.42 Jahre ($SD = 10.58$ Jahre). Auf Wunsch der Lehrkräfte wurden die beiden Folgebefragungen per Post an die teilnehmenden Schulen versandt. Trotzdem fiel die Rücklaufquote geringer aus: An der zweiten Befragung (t2; Juni 2017) nahmen 100 Lehrkräfte (77.8% weiblich) teil, an der Abschlussbefragung (t3; April 2018) nahmen 98 Lehrkräfte (77.1% weiblich) teil. Um eine zu hohe Belastung der Lehrkräfte durch die Befragungen zu vermeiden, wurden die hier berichteten Skalen über die Befragungszeitpunkte verteilt, so dass die einzelnen Befragungen eine akzeptable Gesamtlänge jeweils nicht überschritten. Die Befragungen bezogen sich dabei nicht nur auf

1 Weiterführende Informationen zu Design, Durchführung und Ergebnissen der EILe-Studie finden sich in den entsprechenden Zwischen- und Abschlussberichten.

den Zeitraum der Evaluation von 2016 bis 2018, sondern auch auf die seitdem etablierte Förderpraxis. Zu t1 wurden Angaben zum bisherigen Lernerfolg der Schüler*innen erhoben, zu t2 wurden die Items zur Kooperation eingesetzt, zu t3 die Skalen Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue. Die Stichprobe, die zu allen drei Zeitpunkten an den Befragungen teilnahm, ist dabei geringer als die jeweilige Stichprobe zu jedem einzelnen Zeitpunkt. Entsprechend stellen die Daten keinen echten Längsschnitt dar.

Wenn mehr als die Hälfte der Items einer Skala nicht angekreuzt wurden, wurde kein Skalenmittelwert gebildet, was zu einer Reduzierung der Stichprobe führte. Was die Beurteilung der psychometrischen Gütekriterien anbelangt, so kann die Durchführungsobjektivität aufgrund der vorgegebenen Instruktion und des gebundenen Antwortformats als gesichert gelten. Die Auswertung erfolgt standardisiert und ist deshalb als weitgehend objektiv zu bezeichnen.

Die Tabellen 1 bis 5 enthalten die Kürzel und Formulierungen, Hinweise auf umzupolende Items sowie die deskriptiven Kennwerte der Items (Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe). Tabelle 6 beschreibt zusammenfassend die gebildeten Gesamtskalen.

Tab. 1: Skala Akzeptanz (Erhebung zu t3; $N = 85$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Einschätzungen zur Lesemappe². Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
akzp_1	Mir gefällt das Vorgehen bei der Lesemappe.	4.66	1.31	.76
akzp_2	Ich kenne das theoretische Konzept hinter der Lesemappe.	4.72	1.35	.80
akzp_3	Viele SuS haben Probleme beim Lesen, weshalb der Einsatz der Lesemappe erforderlich ist.	4.65	1.54	.47
akzp_4	Insgesamt erachte ich den Einsatz der Lesemappe als lohnenswert.	4.57	1.37	.50
akzp_5	Die Lesemappe unterstützt die SuS beim Erreichen der im Lehrplan vorgesehenen Lernziele.	4.75	1.24	.72
akzp_6	Die Lesemappe lässt sich problemlos in den Unterrichtsablauf integrieren.	4.24	1.40	.58
akzp_7	Das Arbeiten mit der Lesemappe ist im regelmäßigen Gebrauch unkompliziert.	4.68	1.22	.61
akzp_8	Die meisten SuS profitieren vom Einsatz der Lesemappe im Unterricht.	4.61	1.15	.71
akzp_9	Ich möchte die Qualität meines Leseunterrichts durch die Lesemappe steigern.	4.39	1.34	.72
akzp_10	Ich plane, die Lesemappe regelmäßig im Unterricht einzusetzen.	4.53	1.42	.82

2 Die Instruktionen beziehen sich auf das im Verbund Niemanden zurücklassen - Lesen macht stark genutzte Fördertool und können entsprechend angepasst werden.

Tab. 2: Skala Machbarkeit (Erhebung zu t3; $N = 67$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Umsetzbarkeit der Lesemappe im Unterricht. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
mach_1	Die zu treffenden Vorbereitungen (Kopien etc.) für den Einsatz der Lesemappe im Unterricht sind überschaubar.	4.85	1.43	.61
mach_2	Mir stehen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung, um die Lesemappe im Unterricht nutzen zu können.	5.04	1.58	.62
mach_3	Ich kann die nötige Unterrichtszeit für den Einsatz der Lesemappe erübrigen.	4.18	1.61	.51
mach_4	Die Lesemappe passt zu meinem Unterrichtskonzept.	4.63	1.46	.57
mach_5	Die Schulleitung findet es wichtig, dass Materialien zur Leseförderung im Unterricht eingesetzt werden.	5.59	1.19	.38
mach_6	Die Lesemappe wird vom gesamten Kollegium getragen.	3.73	1.60	.44
mach_7	Meine Schule bemüht sich darum, den Einsatz der Lesemappe im Unterricht verbindlich zu gestalten.	4.74	1.54	.53
mach_8	Die positiven Reaktionen der SuS erleichtern den Einsatz der Lesemappe im Unterricht.	4.44	1.32	.57

Tab. 3: Skala Wiedergabetreue (Erhebung zu t3; $N = 71$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf den Einsatz der Lesemappe im Unterricht. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
wtreu_1	Vor dem Lesen aktiviere ich das Vorwissen der SuS (z.B. Erwartungen abfragen).	5.68	1.33	.72
wtreu_2	Vor dem Lesen erinnere ich die SuS an die Verwendung der Lesestrategien.	5.30	1.49	.70
wtreu_3	Während des Lesens achte ich darauf, dass die SuS die zentralen Aussagen des Textes erkennen.	6.14	1.16	.62
wtreu_4	Nach dem Lesen fördere ich die Reflexion der SuS über den gelesenen Textinhalt.	6.00	1.08	.63
wtreu_5	Nach dem Lesen rege ich zum Nachdenken über die eingesetzten Lesestrategien an (z.B. durch Arbeitsblätter).	4.62	1.57	.58

Tab. 4: Skala Kooperation (Erhebung zu t2; $N = 84$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Zusammenarbeit im Kollegium. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
koop_1	Wir tauschen innerhalb des Kollegiums Materialien und/oder Unterrichtsentwürfe zum Thema Leseförderung aus.	4.27	1.73	.83
koop_2	Wir entwickeln im Kollegium gemeinsam Materialien und/oder Ansätze zum Thema Leseförderung.	3.48	1.64	.70
koop_3	Wir hospitieren gegenseitig in Unterrichtsstunden, um beim Thema Leseförderung voneinander zu lernen.	2.42	1.51	.53
koop_4	Der kollegiale Austausch zum Thema Leseförderung funktioniert reibungslos.	3.61	1.53	.80
koop_5	Es findet praktisch kein Austausch zwischen den Kolleg*innen zum Thema Leseförderung statt. (-)	4.76	1.80	.68
koop_6	Es ist für mich wichtig, mich im Kollegium über Leseförderung auszutauschen.	4.58	1.41	.59
koop_7	Durch den kollegialen Austausch habe ich wichtige Hinweise für meinen eigenen Leseunterricht erhalten.	4.15	1.56	.79
koop_8	Durch den kollegialen Austausch zum Thema Leseförderung profitieren auch die SuS.	4.67	1.47	.71

Anmerkungen. (-) Item muss für die Skalenbildung umgepolt werden.

Tab. 5: Skala Lernerfolg der Schüler*innen (Erhebung zu t1; $N = 64$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Wirksamkeit der Lesemappe. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
lern_1	Die Lesemappe wirkt motivierend auf meine SuS.	4.45	1.00	.72
lern_2	Meine SuS lernen durch die Lesemappe viel dazu.	4.78	0.88	.78
lern_3	Die Lesekompetenz meiner SuS verbessert sich durch die Lesemappe sehr.	4.65	0.84	.78
lern_4	Die Lesestrategiekenntnisse meiner SuS verbessern sich durch die Lesemappe sehr.	4.85	0.94	.79
lern_5	Meine SuS wenden aufgrund der Lesemappe Lesestrategien häufiger an.	4.68	0.97	.84

Items mit einer Trennschärfe unter .30 wurden von der Skalenbildung ausgeschlossen. Ebenso wurden Items entfernt, die sich in der Erprobung als redundant oder inhaltlich wenig passend erwiesen, um die Skalen so kurz wie möglich zu halten. Bei der Skala Akzeptanz wurden so 9 Items entfernt, bei der Skala Machbarkeit 3 Items und bei der Skala Kooperation 2 Items. Die Skalen Wiedergabetreue und Lernerfolg konnten in der ursprünglichen Form beibehalten bleiben.

In der Skala *Akzeptanz* variieren die Trennschärfen zwischen $r_{it} = .47$ und $r_{it} = .82$. Das Item mit der höchsten Trennschärfe lautet hier: ‚Ich plane, die Lesemappe regelmäßig im Unterricht einzusetzen.‘ Im Vergleich schneidet die Skala *Machbarkeit* etwas schlechter ab ($r_{it} = .38$ bis $r_{it} = .62$). Für die Skala *Wiedergabetreue* liegen die Korrelationen der Items mit der Skala zwischen $r_{it} = .58$ und $r_{it} = .72$. Innerhalb der Skala *Kooperation* variieren die Trennschärfen zwischen $r_{it} = .53$ und $r_{it} = .83$. Das erste Item erweist sich als besonders trennscharf: ‚Wir tauschen innerhalb des Kollegiums Materialien und/oder Unterrichtsentwürfe zum Thema Leseförderung aus.‘ Eine ähnlich hohe Trennschärfe ($r_{it} = .84$) erreicht das Item ‚Meine SuS wenden aufgrund der Lesemappe Lesestrategien häufiger an.‘ in der Skala zur Feststellung des *Lernerfolgs* ($r_{it} = .72$ bis $r_{it} = .84$). Die internen Konsistenzen der Skalen bewegen sich mit Werten zwischen .81 und .94 (Cronbachs Alpha) im guten bis sehr guten Bereich (siehe Tabelle 6). Die höchste interne Konsistenz wurde für die Akzeptanzskala gefunden ($\alpha = .94$). Es wurde keine Normierung vorgenommen.

Tab. 6: Deskription der Skalen

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Cronbachs α
Akzeptanz (10 Items)	4.75	1.07	2.00	6.60	.94
Machbarkeit (8 Items)	4.64	0.99	1.71	6.25	.81
Wiedergabetreue (5 Items)	5.55	1.04	1.00	7.00	.84
Kooperation (8 Items)	4.01	1.24	1.29	6.13	.91
Lernerfolg (5 Items)	4.68	0.80	2.60	6.60	.91

Aus der deskriptiven Statistik geht hervor, dass sich die Angaben zur Akzeptanz ($M = 4.75$, $SD = 1.07$) und Machbarkeit ($M = 4.64$, $SD = 0.99$) zwischen den Antwortkategorien ‚unentschlossen‘ und ‚stimme eher zu‘ bewegen. Hingegen ist die Wiedergabetreue ($M = 5.55$, $SD = 1.04$) höher und die Kooperation ($M = 4.01$, $SD = 1.24$) niedriger ausgeprägt. Der Lernerfolg der Schüler*innen wird leicht positiv bewertet ($M = 4.68$, $SD = 0.80$).

Da ein Teil der Lehrkräfte an allen Befragungen teilnahm (wenngleich die Anzahl teilweise gering ist), konnten weiterhin Korrelationen zwischen den beschriebenen Skalen betrachtet werden. Aus Tabelle 7 geht hervor, dass die Skalen zur Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue untereinander hohe Korrelationen ($r = .61$ bis $r = .73$) aufweisen. Da diese drei Skalen zu t3 eingesetzt wurden, liegt hier die Fallzahl mit $N = 64-82$ in einem zufriedenstellenden Bereich. Zu t2

und t1 nahmen nur in wenigen Fällen dieselben Lehrkräfte teil wie zu t3, weshalb die Korrelationen mit den Skalen Kooperation und Lernerfolg auf teilweise geringen Fallzahlen basieren und dementsprechend mit Vorsicht zu interpretieren sind. Dennoch zeichnet sich ab, dass höhere Angaben in der Akzeptanz und Wiedergabetreue aus Sicht der Lehrkräfte auch mit höheren Lernzuwächsen der Schüler*innen einhergehen, was bereits bestehende Befunde repliziert (Allinder & Oats, 1997; Dane & Schneider, 1998). Dass zwischen Kooperation und den weiteren Skalen keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden konnten, widerspricht eher der bisherigen Befundlage, dass Kooperation eine wichtige Rolle für die Verbreitung von neuen Maßnahmen (zusammenfassend Gräsel, 2010) und teilweise auch als Prädiktor für Akzeptanz spielt (Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008).

Tab. 7: Interkorrelationen der Skalen

	Akzeptanz	Machbarkeit	Wiedergabetreue	Kooperation
Machbarkeit	.68** (N = 68)			
Wiedergabetreue	.73** (N = 64)	.61** (N = 82)		
Kooperation	.30 (N = 35)	.17 (N = 38)	.15 (N = 35)	
Lernerfolg	.83** (N = 14)	.05 (N = 15)	.73** (N = 14)	.41 (N = 14)

Anmerkungen. ** = $p < .01$.

Insgesamt ist trotz der Kürze der Skalen anzumerken, dass die Teilnahmebereitschaft seitens der Lehrkräfte gering war. Insofern erscheint es sinnvoll, bei der Bearbeitung von Transferfragestellungen mit diesen Skalen im Vorfeld sicherzustellen, dass ein hohes Maß an Verbindlichkeit gewährleistet ist. Anders als erwartet sprachen sich viele Lehrkräfte explizit gegen Online-Befragungen aus und bevorzugten stattdessen das herkömmliche Paper-Pencil-Format.

4 Bewertung der Kurzskalen

Vor dem Hintergrund einschlägiger Modellvorstellungen wie dem Modell zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (Clarke & Hollingsworth, 2002) oder auch bezogen auf die entsprechenden Ausführungen über (schulische) Veränderungsprozesse bei Gräsel (2010) und Hasselhorn et al. (2014) markieren die Kurzskalen zur Erfassung von Erfolgskriterien des Transfers in der Schulpraxis einen Ansatz, relevante Konstrukte auf der Einstellungs- und Verhaltensebene der Lehr-

kräfte mit Hilfe von Selbstberichten der Lehrkräfte ökonomisch zu erheben. Vor dem Hintergrund des Modells von Clarke und Hollingsworth (2002) kann mit der vorgenommenen Operationalisierung auch die Domäne der Konsequenzen über den Lernerfolg der Schüler*innen abgebildet werden. Der Einsatz der Skalen eröffnet einen quantitativen Zugang zur Analyse von transferförderlichen Bedingungen für die Umsetzung innovativer Leseförderkonzepte. Abgesehen davon erlaubt das Skalenkompendium (genutzt als projektbegleitendes Evaluationsinstrument) die Identifizierung von bestehenden Handlungsbedarfen zur Optimierung des Transfergeschehens. Dabei sind die vorgestellten Skalen prinzipiell übertragbar auf andere Tools und Evaluationskontexte. Die hier vorgenommene Rahmung über die verwendeten Tools ist also dem aktuellen Evaluationsgegenstand geschuldet, kann aber theoretisch auf andere Inhalte oder Instrumente erweitert werden. Auch ist ein anderer Kontext als Leseförderung denkbar. Die vorgestellten Skalen bieten mit ihren Items damit Hilfestellungen für die verständliche und transferrelevante Formulierung von Aussagen bzw. Fragen an Evaluationsadressat*innen. Bezüglich der Gütekriterien lässt sich festhalten, dass die vorgestellten Skalen zunächst eine objektive Erfassung der zugrundeliegenden Konstrukte ermöglichen. Die Ergebnisse zur internen Konsistenz fallen durchweg gut bis sehr gut aus. Zu prüfen bleibt die Retest-Reliabilität ebenso wie eine mögliche Änderungssensitivität der Skalen, was im vorliegenden Beitrag aufgrund der wechselnden Gruppen an Lehrkräften, die an den Befragungen teilnahmen, nicht möglich war. Einerseits sollten die Skalen eine stabile Erfassung der vorgestellten Konstrukte ermöglichen, über längere Zeitspannen hinweg insbesondere bei gezielten Interventionen aber auch in der Lage sein, Veränderungen abzubilden, um ebensolche Maßnahmen evaluieren zu können.

Aufgrund der Entwicklung der Skalen auf Basis des Modells von Clarke und Hollingsworth (2002) kann außerdem angenommen werden, dass die Skalen inhaltsvalide sind. Noch ausstehend ist ein Nachweis über die Konstrukt- und auch die Kriteriumsvalidität. Dazu sollten z.B. weitere Instrumente in Lehrkräftebefragungen eingesetzt werden, um die Abgrenzung der Konstrukte zu ermöglichen (z.B. von generellen Einstellungen zur Leseförderung oder von Persönlichkeitsmerkmalen wie Offenheit für neue Erfahrungen). Ergänzend könnten auch Leistungsdaten der Schüler*innen sowie Unterrichtsbeobachtungen herangezogen werden, um Zusammenhänge mit der Performanz auf Ebene der Lehrkräfte bzw. der Schüler*innen zu untersuchen.

Die bislang vorliegenden Daten bestätigen somit zunächst, dass mit den neu entwickelten Skalen eine inhaltlich valide und intern konsistente Erfassung von für Transferprozesse zentralen Konstrukten gelingt. Relativierend ist anzumerken, dass Erweiterungen dieser Skalensammlung sinnvoll sein können. Zum einen wäre die Beachtung weiterer Erfolgskriterien für gelungenen Transfer denkbar, beispielsweise die bei Coburn (2003) benannten Kriterien Verbreitung, Tiefe und

Nachhaltigkeit, die auch bei Hasselhorn et al. (2014) diskutiert wurden. Zum anderen kann es in Abhängigkeit von der jeweiligen Maßnahme informativ sein, weitere Items hinzuzunehmen. Es besteht z.B. die Möglichkeit, das Lernen der Schüler*innen noch stärker auszudifferenzieren, indem andere Teilkompetenzen Berücksichtigung finden (z.B. Lesefreude).

Zum jetzigen Zeitpunkt bleiben also noch einige Fragen in Bezug auf die Skalen offen (siehe auch die oben erwähnten Hinweise zu Reliabilität und Validität). Für die weitere Arbeit in der Transferforschung ist dabei nicht zuletzt zu beachten, dass Selbstberichtsverfahren potenziell fehleranfällig sind. Daher ist eine Ergänzung solcher Skalen um objektive Datenquellen wie Leistungstests und Unterrichtsbeobachtungen sicherlich notwendig. Werden die vorgestellten Skalen in anderen inhaltlichen Kontexten verwendet und umformuliert, so muss hier selbstverständlich die Eignung der Skalen auch für diese Kontexte noch nachgewiesen werden.

Literatur

- Allinder, R. M. & Oats, R. G. (1997). Effects of acceptability on teachers' implementation of curriculum-based measurement and student achievement in mathematics computation. *Remedial and Special Education*, 18(2), 113-120.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C. & McCoach, D. B. (2009). Moving beyond assessment of treatment acceptability: An examination of the factor structure of the Usage Rating Profile – Intervention (URP-I). *School Psychology Quarterly*, 24(1), 36.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311.
- Dane, A. V. & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 605-624). Wiesbaden: VS.
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258-260). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207-218). Münster: Waxmann.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Jost, J., Karstens, F., Meudt, S.-I., Schmitz, A., Zeuch, N. & Souvignier, E. (2018). Ein Förderkonzept im Sekundarbereich: Implementation von Lesestrategien zur Förderung der Selbstregulation beim

- Lesen. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 146-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Karsh, B. T. (2004). Beyond usability: Designing effective technology implementation systems to promote patient safety. *Quality and Safety in Health Care*, 13, 388-394.
- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(2), 259-273.
- Körner, S. C. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule – Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Kretlow, A. G. & Helf, S. S. (2013). Teacher implementation of evidence-based practices in Tier 1: A national survey. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 167-185.
- Kuhn, D. (2018). *Implementationsgrad und Wirksamkeit von Unterrichtsinterventionen zur Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Meyer, A., Miller, S. & Herman, M. (1993). Balancing the priorities of evaluation with the priorities of the setting: A focus on positive youth development programs in school settings. *Journal of Primary Prevention*, 14(2), 95-113.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-86.
- Ness, M. K. (2008). Supporting secondary readers: When teachers provide the “What”, not the “How”. *American Secondary Education*, 80-95.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Hoheneggen: Schneider Verlag.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122-128.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R. & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.
- Questback GmbH (2017). *EFS Survey, Version Summer 2017*. Köln: Questback GmbH.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of innovations: Modifications of a model for telecommunications. In M.-W. Strotzer & A. Mahler (Hrsg.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (S. 25-38). Berlin: Springer.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79, 1391-1466.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Research on Curriculum. A Project of American Educational Research Association* (S. 402-435). New York: Macmillan.

- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim: Beltz.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2016). Wie viel Lehrerfortbildung ist für eine nachhaltige Implementation strategieorientierten Leseunterrichts nötig? Vergleich dreier unterschiedlich intensiver Fortbildungskonzepte. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 391-407.
- Souvignier, E. & Zeuch, N (2016). *Abschlussbericht über die externe Evaluation des Projektes „MINTTein-ander“*. Unveröffentlichter Bericht, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Stark, R. (2004). Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 257-273.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoope-ration in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.

Autor*innen

Dr. Sarah-Ines Meudt

Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung

Fliednerstr. 21, 48149 Münster

sarah-ines.meudt@uni-muenster.de

Dr. Nina Zeuch

Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung

Fliednerstr. 21, 48149 Münster

nina.zeuch@uni-muenster.de

Lina Neuber

Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung

Fliednerstr. 21, 48149 Münster

l_neub06@uni-muenster.de

Prof. Dr. Elmar Souvignier

Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung

Fliednerstr. 21, 48149 Münster

elmar.souvignier@uni-muenster.de

Dieser Artikel ist abrufbar unter:

https://doi.org/10.35468/5801_08

Online Anhang

Dieses Herausgeberwerk und alle vorgestellten Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung sind online verfügbar unter:
<https://doi.org/10.35468/5801>

**Online-Manual:
Vignetteninterview zur Erfassung
des Sprachförderwissens
pädagogischer Fachkräfte (VSW)**

*Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak,
Christine Beckerle, Cordula Löffler & Julian Heil*

Zitiervorschlag:

Dapper- Saalfels, T. von, Koch, K., Mackowiak, K., Beckerle, C., Löffler, C. & Heil, J. (2019). Online-Manual: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW). In: Mackowiak, K., Beckerle, C., Gentrup, S. & Titz, C. (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_02

Inhaltsverzeichnis

1. Rahmenbedingungen und Materialien zur Durchführung des VSW	4
2. Leitfaden für das VSW: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens.....	5
3. Transkriptionsregeln.....	7
4. Transkript der vorliegenden Filmvignette	8
5. Beispiel eines Transkripts.....	11
6. Die Auswertungsschemata	15
6.1. Auswertungsschema Skala 1: <i>Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken</i>	15
6.2. Auswertungsschema Skala 2: <i>Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen</i>	20
6.3. Auswertungsschema Skala 3: <i>Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes</i>	24
7. Literatur.....	31

Hinweise zum Aufbau des VSW

Dieses (Online-)Manual ist ein Leitfaden zur Erfassung des Sprachförderwissens von pädagogischen Fachkräften mithilfe des Vignetteninterviews VSW sowie zur Auswertung der dabei entstehenden transkribierten Interviews. Im Folgenden wird zunächst der Ablauf des Vignetteninterviews beschrieben. Hierbei ist es wichtig, sich genau an den Leitfaden zu halten.

Im Anschluss werden die Regeln erläutert, nach denen das Transkript des Vignetteninterviews erstellt wird. Den letzten Teil bildet das Auswertungsschema mit den Skalen 1 bis 3, anhand derer das Sprachförderwissen der pädagogischen Fachkraft analysiert wird.

1. Rahmenbedingungen und Materialien zur Durchführung des VSW

Rahmenbedingungen

- Das VSW wird in einem Einzelsetting leitfadenbasiert durchgeführt.
- Bei der Auswahl des Raumes sollte besonders auf eine möglichst ruhige Atmosphäre geachtet werden.
- Das Interview nimmt pro Fachkraft zwischen 30 und 60 Minuten in Anspruch.

Materialien

- Laptop inkl. Filmausschnitt (Video)
- Lautsprecher für optimale Tonqualität
- Interviewleitfaden
- Papier
- Stift
- zwei Diktiergeräte

2. Leitfaden für das VSW: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens (adaptiert nach Itel, 2015¹; unveröff.²)

Allgemeine Einleitung

Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview nehmen. Ich interessiere mich dafür, wie pädagogische Fachkräfte den Kita-Alltag und die sprachlichen Interaktionen mit Kindern erleben. Im Folgenden möchte ich Ihnen einen kurzen Filmausschnitt aus dem Alltag einer Kita zeigen. Bitte schauen Sie den Film zunächst vollständig an. Versuchen Sie, sich in diese Situation hineinzuversetzen. Anschließend stelle ich Fragen zum Filmausschnitt. Versuchen Sie, möglichst umfassend auf die Fragen zu antworten. Sagen Sie alles, was Ihnen in den Sinn kommt, auch wenn es Ihnen noch so „banal“ erscheint.

Nun noch einige formelle Angelegenheiten: Wie angekündigt möchte ich das Interview aufnehmen, um es anschließend für die Datenauswertung zu verschriftlichen. Selbstverständlich verwende ich das Material streng vertraulich. Ihre Daten werden natürlich anonymisiert und sind ausschließlich den zuständigen Mitarbeiter*innen des Forschungsteams zugänglich. Ist das soweit in Ordnung für Sie?

Haben Sie noch Fragen? Ansonsten fangen wir jetzt an.

Einstiegsfrage

1. In diesem Filmausschnitt geht es um eine pädagogische Fachkraft, die mit einem Kind ein Bilderbuch anschaut. Schauen Sie zuerst den ganzen Film an und erzählen Sie mir bitte anschließend, was Ihnen besonders aufgefallen ist. → *Film abspielen*

Sprachdiagnostik

2. Was haben Sie bei der Sprache und dem Sprechverhalten des Mädchens beobachten können?
Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.
- 2.1 Gibt es noch etwas, was Sie in Bezug auf die Sprache des Mädchens beobachtet haben?
(Wenn nein, nächste Frage)
3. Jetzt dürfen Sie den Film nochmals am Anfang starten. Stoppen Sie den Film mit der Pause-Taste (das ist diese hier), wenn Ihnen bei der Sprache oder dem Sprechverhalten des Mädchens etwas auffällt. Das kann etwas sein, das sie gut macht, oder etwas, das dem Mädchen noch Mühe bereitet. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie die gleiche Sprachauffälligkeit des Mädchens bereits einmal kommentiert haben.
→ *Film abspielen*
Erinnerung: *Immer die Zeiten auf dem Notizzettel aufschreiben, wann gestoppt wurde.*
- 3.1 Beurteilen Sie nun zusammenfassend, in welchen Bereichen der Sprache das Mädchen seine Stärken, aber auch seine Schwächen hat.

¹Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.

²Itel, N. (unveröff.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.

Sprachförderplanung

4. Sie haben jetzt ein Bild der Sprachfähigkeit des Mädchens bekommen. Wie würden Sie jetzt weiter vorgehen?

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 4.1 Gibt es noch etwas, was Sie tun könnten, um das Mädchen in seiner sprachlichen Entwicklung zu unterstützen? (Wenn nein, nächste Frage)

Sprachförderung

5. Sie haben den Film jetzt schon zweimal gesehen. Nun sprechen wir über die pädagogische Fachkraft. Das Ziel der pädagogischen Fachkraft ist es, diese Bilderbuchsituation zur sprachlichen Förderung des Mädchens zu nutzen. Wenn Sie jetzt an die pädagogische Fachkraft zurückdenken, was haben Sie dazu beobachtet?

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 5.1 Gibt es noch etwas, das Sie bei der pädagogischen Fachkraft beobachtet haben, wie sie das Mädchen in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützt hat?

(Wenn nein, nächste Frage)

6. Jetzt dürfen Sie wieder den Film von Anfang an starten. Stoppen Sie den Film mit der Pause-Taste, wenn Ihnen etwas Besonderes im Zusammenhang mit sprachförderlichem oder sprachhinderlichem Verhalten der pädagogischen Fachkraft auffällt. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie das gleiche Verhalten der pädagogischen Fachkraft bereits einmal kommentiert haben.

→ Film abspielen

Erinnerung: Immer die Zeiten auf dem Notizzettel aufschreiben, wann gestoppt wurde.

- 6.1 Beurteilen Sie nun zusammenfassend, was die pädagogische Fachkraft gut macht, um die Sprache des Mädchens zu fördern, und wo sie sich noch verbessern könnte.

Sprachförderevaluation

7. Abschließend möchte ich Sie darum bitten, zu überlegen, was die pädagogische Fachkraft tun könnte, um zu prüfen, ob ihre sprachliche Förderung bei dem Mädchen wirksam ist.

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 7.1 Gibt es noch etwas, das Ihnen einfällt, wie die pädagogische Fachkraft die Wirksamkeit der Sprachförderung prüfen könnte?

(Wenn nein, nächste Frage)

Abschlussfrage

8. Gibt es noch etwas, das Sie zum Video sagen möchten?

Vielen Dank, dass Sie mir so ausführlich von Ihren Eindrücken erzählt haben.

3. Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln orientieren sich an Selting et al. (1998³) (vereinfachte Version).
Die Audiodatei kann z.B. in MAXQDA 12 (VERBI Software) verschriftlicht werden.

Formales:

1. Mit jedem neuen Sprecherbeitrag (Turn) wird eine neue Transkriptzeile begonnen, d.h. auch bei inhaltlichen Nachfragen oder Kommentaren des Interviewenden wird eine neue Zeile begonnen.
2. Am Anfang jeder Transkriptzeile steht entweder der Code der Fachkraft oder „Interviewer*in“.
3. Zwischenäußerungen des Interviewenden wie „hmm“ oder „ja“ werden nicht notiert.
4. Bei der Transkription werden Groß- und Kleinschreibung und die übliche Orthografie verwendet.
5. Die Transkription berücksichtigt eine mögliche dialektale Aussprache des Interviewenden und des Interviewten, d.h. umgangssprachliche und dialektale Äußerungen/ Lautung, wie z.B. „machtet“, „isch“, „au“, „ich glaub“.
6. Es werden keine Apostrophe zur Kennzeichnung von Abkürzungen benutzt.
7. Sprechpausen werden nicht gekennzeichnet.
8. Wird ein Satz oder ein Wort nicht zu Ende gesprochen, wird dies nicht gekennzeichnet (z.B. „Hier macht sie.“).
9. Jeder Beitrag endet mit einem Punkt.
10. Bei Einschüben oder Satzfragmenten werden Kommata zur besseren Lesbarkeit gesetzt, z.B. „Gut, so, so, eh, bei uns wird Spra, Sprache gefördert.“.
11. Es bestehen keine Hervorhebungen mit Sternchen, fettgedruckten Wörtern o.ä.
12. Für Wörter oder Passagen, die nicht verstanden werden, werden leere Klammern gesetzt, deren Länge dem nicht verstandenen Gesprochenem entspricht, z.B. () für sehr kurze Äußerungen.
13. Sollten Interviewer*in und Interviewte*r gleichzeitig sprechen, wird dies bei dem später beginnenden Redebeitrag mit „Spricht parallel zu Interviewer*in/ Fachkraft [Code der Fachkraft]“ deutlich gemacht.

Inhaltliches:

1. Es wird nur Gesprochenes transkribiert, d.h. Husten, Telefonklingeln usw. bleiben unberücksichtigt.
2. Sollte eine Störung das Interview unterbrechen, wird dies kurz vermerkt. Der Wortlaut der Störung wird aber nicht transkribiert. (Bsp. für Vermerk: Eine andere Fachkraft kommt herein und stellt eine Frage.)
3. Die abgespielte Videosequenz wird nicht transkribiert.
 - Beim 1. vollständigen Abspielen wird eine Zeile eingefügt mit: „VOLLSTÄNDIGER FILM“.
 - Beim 2. und 3. Abspielen wird jeweils z.B. „FILM – STOPPZEIT 02:16“ eingefügt (Notizzettel) und dazu die Äußerungen der / des Interviewten und der / des Interviewers*in:

Interviewer*in:

FILM – STOPPZEIT 00:32

FN0201: Hier macht sie das auch.

³Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.

4. Transkript der vorliegenden Filmvignette

Der originale Filmausschnitt stammt ursprünglich aus einem Fortbildungsangebot und umfasst 06:11 Minuten (Ulich, 2009⁴). Die folgende gekürzte Filmfassung (03:34 Minuten) wurde von IteI (2015, unveröff.⁵) und dem alleE-Projekt eingesetzt.

Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.

Zum Verständnis: die kursiv geschriebene Schriftart symbolisiert nachfolgend das Vorgelesene im Buch der Fachkraft.

(00:01-00:02) Fachkraft: Was siehst'n da?

(00:02-00:03) Kind: Bihr mit Kind.

(00:04-00:07) Fachkraft: Bär mit Kind. N großer Bär, oder?

(00:08-00:17) Kind: Ja. Lies mal hat hier.

(00:18-00:19) Fachkraft: Da fängts an. Soll ichs dir vorlesen?

(00:19) Kind: Ja.

(00:19-00:26) Fachkraft: *Evi schaut ein Bild an, auf dem der größte und stärkste Bär der Welt zu sehen ist.*

(00:27-00:29) Kind: Wie heißt sie, die goße Behr?

(00:30-00:31) Fachkraft: Sagn mer Hoppi Toppi.

(00:32-00:32) Fachkraft (parallel zu Kind): Hoppi Toppi.

(00:32-00:33) Kind: Hoppi Toppi.

(00:34-00:42) Fachkraft: Genau, Hoppi Toppi. Schau! Und der Bär da is in dem Buch. Ich will aber hier raus, sagt Hoppi Toppi.

(00:43-00:44) Kind: Ausoid.

(00:45-00:46) Fachkraft: Raus aus dem Buch.

(00:47-00:49) Kind: Lies ma vor, mein.

(00:48-00:53) Fachkraft: Ja, ich soll vorlesen. *Komm wir gehen raus, sagt Evi, damit alle sehen, was ich für ein tollen Freund habe.*

(00:53-00:54) Kind (parallel zu Fachkraft): Die is raus.

(00:55-01:06) Fachkraft: Der is raus, der Bär, gä? Jetzt schau mer, was noch passiert. Oh! Wo sind denn die jetzt? Schau mal!

(01:07-11:11) Kind: In Autobahn und alle saut in Bär.

(01:11-01:16) Fachkraft: Was machn die? Oh! S gefährlich, was die machn, gä?

(01:16-01:20) Kind (parallel zu Fachkraft): Oh! Ja. Die geht in Staße uhne kuckn.

⁴ Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Freiburg: Herder

⁵ IteI, N. (unveröff.). Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.

(01:21-01:22) Fachkraft: Ohne kuckn, gä?

(01:22-01:23) Kind: Ich kucke immer.

(01:23-01:24) Fachkraft: Du kuckst immer?

(01:24-01:27) Kind: Wenn ich hier komme, allein.

(01:27-01:28) Fachkraft: Kommst du manchmal alleine in Kindergarten?

(01:29- 01:49) Kind: Ja. Al, mansmal hab ich gesehn, ein Kind hat eine Staße ohne gesehn, hat sie gelauf, dann hat mit so hum fahrt und mit so hum Farbe diesen alle und diesen hat gelauf, dann is Kind, mh, tot.

(01:49-01:49) Fachkraft: Hast du gesehn?

(01:50) Kind: (nickt).

(01:51-01:51) Fachkraft: Um Gottes willen.

(01:51-01:54) Kind: Aber die war alle böse.

(01:54-01:56) Fachkraft: Die warn böse, die Autos? Die ham nicht gehalten, gä?

(01:56- 02:14) Kind (parallel zu Fachkraft): Ja, und is hab snell weggelaufn, dann hab ich äh, hab ich geschu, dann hab ich in Kinam, in wo in Karte gegeben, dann hab ich geruf, hat niemand mich gesehn, dann hab ich vesteckt, dann hat ni, dann hab ich gekommen.

(02:15-02:16) Fachkraft: Mhm. Und dann?

(02:17- 02:18) Kind: Mit Angs.

(02:17-02:23) Fachkraft: Mit ganz viel Angst gell? Und jetzt schau. **(Zusammenschnitt - Übergang)** Schau! Schau, die gehn übern Zebrastreifen, siehstes?

(02:23) Kind: Ja.

(02:23-02:26) Fachkraft: Deswegen stehn die Autos. Kennst du Zebrastreifen?

(02:27) Kind: Ja.

(02:28-02:34) Fachkraft: Solln mer schauen, was jetzt passiert? **(Zusammenschnitt - Übergang)** Jetzt gehn sie zum Supermarkt, schau. Uh, jetzt geht er, schau.

(02:34-02:35) Kind: Was ist Supermarkt?

(02:36-02:39) Fachkraft: Supermarkt? Supermarkt is ein Laden, wo man einkaufen geht.

(02:39) Kind (parallel zu Fachkraft): Aso.

(02:40-02:41) Fachkraft: Warst du schon mal einkaufen, allein?

(02:41) Kind: Ja.

(02:42-02:43) Fachkraft: Gehst du alleine einkaufen?

(02:43) Kind: (nickt).

(02:43) Fachkraft (parallel zu Kind): Oh.

(02:44) Kind: Im Penny.

(02:45-02:45) Fachkraft: Im Penny?

(02:45) Kind: Ja.

(02:45-02:46) Fachkraft (parallel zu Kind): Was kaufstn da?

(02:46- 02:50) Kind: Was beine Mama sagt.

(02:50) Fachkraft: Zum Beispiel?

(02:50-02:53) Kind: Käse, Brot.

(02:54-02:54) Fachkraft: Käse.

(02:54-02:55) Kind (parallel zu Fachkraft): Kaugummi.

(02:55-02:57) Fachkraft: Kaugummi. Kaufstest für dich oder für die Mama?

(02:58-03:02) Kind: Für mich, für meine Schwester, für meine Papa, für mich. **(Zuschnitt - Übergang)**

(03:00-03:14) Fachkraft (parallel zu Kind): *Nun klingelt er so laut er kann. Zum Glück kommt er gerade zurück, als der Eisverkäufer aufwacht. Aber stell dir vor, er wäre mit dem Eiswagen weg gewesen und der Eisverkäufer wacht auf. Hätte er aber geschimpft, oder?*

(03:15-03:25) Kind: Desimpft. Niemand hat einmal was geklaut. Uns, und, dann hab ich geschimpft.

(03:25-03:27) Fachkraft: Wo hat die dir was geklaut?

(03:28-03:30) Kind: Äh, das war süß.

(03:31) Fachkraft: Was Schönes?

(03:32-03:33) Kind: Ja, mit Glitzer.

(03:34) Fachkraft: Mit Glitzer?

4. Beispiel eines Transkripts

Transkription „FN0201V1“

- 1 **(00:01) Interviewer*in:** Ich erklär Ihnen das jetzt nochmal in Ruhe, wie wir das machen, also bei den
2 Interviews gehts mir darum, dass ich gerne wissen möchte, wie die pädagogischen Fachkräfte den Kita-
3 Alltag und vor allem Interaktionen mit Kindern erleben und wir machen das so: Ich zeige Ihnen n kleines
4 Video, das dauert dreieinhalb Minuten, und einmal schauen wir uns das Video ganz an und danach stelle
5 ich Ihnen Fragen zu dem Video und dann können Sie einfach alles erzählen, was Ihnen dazu in den Sinn
6 kommt. Das kann auch was banal Klingendes sein. Sie erzählen möglichst umfassend, was Sie gesehen
7 haben, und es ist ne Situation, in die Sie sich, glaub ich, gut hineinversetzen können. Und zum Formellen,
8 wir nehmen das Ganze auf, damit ich das später verschriftlichen kann, und wir machen das aber so, wie mit
9 allen Daten im Projekt, dass sie nur anonymisiert verwendet werden, streng vertraulich behandelt werden,
10 nich an Dritte weitergegeben werden außerhalb der Projektgruppe, is das ok?
- 11 **(00:52) FN0201:** Ok.
- 12 **(00:53) Interviewer*in:** Gut, dann machen wir gleich einmal den Film an und lassen den einmal komplett
13 durchlaufen und danach würde ich gerne von Ihnen wissen, was Ihnen besonders aufgefallen is an dem
14 Film.
- 15 **VOLLSTÄNDIGER FILM**
- 16 **(04:41) Interviewer*in:** So, jetzt haben wir das Video einmal angeschaut. Was is Ihnen denn besonders
17 aufgefallen?
- 18 **(04:47) FN0201:** Ja, dass sie, ehm, dass, teilweise hat die Erzieherin das nich immer korrekt wiederholt,
19 ne, also. Nich so, würd ich jetzt sagen. Die is zwar drauf eingegangen, was das Mädchen so erzählt hat, ne,
20 aber nich so jetzt, ich hätte jetzt eben halt das nochmal in richtiger Sprache und Ausdrucksweise nochmal
21 wiederholt.
- 22 **(05:17) Interviewer*in:** Okay, wenn wir jetzt an die Sprache und an das Sprechverhalten des Mädchens
23 denken, was konnten Sie denn da beobachten?
- 24 **(05:28) FN0201:** Sie hatte schon großen Wortschatz, ne, also war aber auch jetzt der deutschen Sprache
25 nicht ganz so geläufig. Grammatik eben halt nich richtig. War aber neugierig und hatte ne Sprach, oder
26 Sprechfreude gehabt. War motiviert.
- 27 **(06:05) Interviewer*in:** Ich probiers ein bisschen zusammenzufassen, was Sie gesagt haben. Also, Sie
28 sagen, der Wortschatz war schon relativ groß, trotzdem, sie war der deutschen Sprache nich, noch nich ganz
29 mächtig, Grammatik war noch nich ganz richtig, aber insgesamt war ne große Sprechfreude da. Fällt Ihnen
30 noch was ein, zur Sprache des Mädchens, was Sie beobachtet haben?
- 31 **(06:36) FN0201:** Hmm, is mir jetzt nich so aufgefallen.
- 32 **(06:40) Interviewer*in:** Völlig in Ordnung. Wir machen das jetzt so. Wir schauen uns das gleiche Video
33 nochmal an, und Sie dürfen jetzt mit diesem, mit dieser Taste hier, gleich selbstständig abstoppen. Und zwar
34 machen wir das so, Sie stoppen einfach an jeder Stelle kurz ab, wo Ihnen etwas Sprachliches bei dem Mäd-
35 chen auffällt. Das kann sein, dass sie irgendwas sprachlich schon gut macht, oder dass ihr irgendwas auch
36 noch sprachlich Mühe bereitet. Sie stoppen einfach kurz ab, kommentieren kurz, was Sie da gesehen haben,
37 und Sie können es auch gern machen, wenn irgendwas mehrfach Ihnen auffällt, und wir schauen uns so
38 einmal das ganze Video an, okay?
- 39 **(07:14) FN0201:** Okay.
- 40 **FILM - STOPPZEIT 00:30**
- 41 **(07:47) FN0201:** Ja, und halt da: „Wie heißt die große Bär“, ne. Also, da hätte ich jetzt dann auch wie-
42 derholt, korrekt wiederholt.

43 **FILM - STOPPZEIT 00:58**

44 **(08:25) FN0201:** Also, das war jetzt sehr undeutlich, ehm, wie is der, raus, ne, wollte se.

45 **FILM – STOPPZEIT 01:12**

46 **(08:49) FN0201:** „In Autobahn“, also sie kannte schon „Autobahn“, also, das Wort „Autobahn“ war ihr
47 schon geläufig, obwohl das jetzt keine Autobahn war, aber sie weiß außer Autobahn, da viele Autos unter-
48 wegs sind.

49 **FILM – STOPPZEIT 01:20**

50 **(09:13) FN0201:** „Sie geht in die Straße ohne gucken“, also, das is auch wieder grammatikalisch, schätz
51 ich.

52 **FILM – STOPPZEIT 01:35**

53 **(09:35) FN0201:** Eine „Stäße“, also, wo auch das s ne, „Str“, also, die Ausd, ehm, die Aussprache dann
54 auch.

55 **FILM – STOPPZEIT 01:50**

56 **(10:00) FN0201:** Also, sie kann schon mehr durch dieses Buch, hat se schon eigene Erfahrungen wohl, dass
57 man eben halt, dass es doch gefährlich is, über ne Straße zu gehen.

58 **FILM – STOPPZEIT 02:15**

59 **(10:39) FN0201:** Ja gut. Halt die grammatikalische Sachen. Das hat sie da noch nich so.

60 **FILM – STOPPZEIT 02:36**

61 **(11:09) FN0201:** Ja, da halt is auch neugierig, sie fragt nach, ne, was eben halt n „Supermarkt“ auch is.

62 **FILM – STOPPZEIT 02:52**

63 **(11:31) FN0201:** Joa gut, das „in“.

64 **FILM – STOPPZEIT 03:02**

65 **(11:47) FN0201:** Sie liest Bild so, son bisschen.

66 **FILM – STOPPZEIT 03:27**

67 **(12:15) FN0201:** „Gesimpft“, hat sie auch ().

68 **FILM – STOPPZEIT 03:30**

69 **(12:21) FN0201:** Also „sch“ fällt ihr schwer.

70 **FILM – ENDE**

71 **(12:27) FN0201:** „Mit Glitzer“.

72 **(12:30) Interviewer*in:** Gut, jetzt haben Sie das Video ja nochmal gesehen. Wie würden Sie denn jetzt
73 zusammenfassend beurteilen, in welchen sprachlichen Bereichen hat das Kind Stärken und wo sind auch
74 noch Schwächen?

75 **(12:41) FN0201:** Ja, grammatikalisch und halt, waren ihre Schwächen und das „sch“ fiel ihr schwer, aber
76 sie war sehr neugierig, also sie hat viel nachgefragt, also, das war jetzt bei ihr ganz gut. Ja, und einige, sie
77 kannte ja auch Begriffe, ne, sie kennt „Zebrastreifen“, sie hat nachgefragt, was ein „Supermarkt“ is, ne, und
78 dann hat se eben halt nochmal die Bedeutung von „Supermarkt“ erfahren und wusste auch, dass Penny auch
79 n Supermarkt is, ne.

80 **(13:22) Interviewer*in:** Okay, jetzt haben Sie ja n bisschen n Bild davon bekommen, von den Sprach-
81 fähigkeiten des Mädchen. Wie würden Sie denn jetzt weiter mit ihr vorgehen?

(13:34) FN0201: Ja, weiter mit Bilderbüchern, klar, und dann auch viel erzählen lassen und auch eben halt, dass man das korrigiert, ne, sprachlich dann wiederholt, aber dabei dann korrigiert. Aber jetzt nicht sagen, „ne, das musst du so erzählen“, sondern eben halt, dass man das wiederholt, korrekt wiederholt. Und ja, bei „sch“ könnte man das vielleicht mit ihr üben, indem man sagt: „sch“, oder irgendwie Wörter sucht, wo viel mit „sch“ drin ist. Ja.

(14:19) Interviewer*in: Ich probiere nochmal zusammenzufassen. Also zum einen würden Sie mit ihr mit Bild, mit Bilderbüchern arbeiten, Sie würden sie viel erzählen lassen, würden sie korrigieren, aber im wiederholenden Sinne. Würden vielleicht mit ihr dieses „sch“ auch ein bisschen üben. Gibt es noch was, was Sie tun könnten, um das Mädchen in der sprachlichen Entwicklung zu unterstützen?

(14:42) FN0201: Ja, dann sind im, im ganzen Kindergartenalltag kann man ja sprachlich begleiten, mit ihr, ne, also intensiv die Fragesetzung stellen, ne. Wie hätte ich, wie ich etwas fragen könnte, um damit aus ihr mehr herauszuholen, damit sie nicht immer „ja“ und „nein“, auch eben halt der Wortschatz erweitert wird. Im alltäglichen Kindergartenalltag kann man ja sprachlich entwickeln, ne, ich sag mal beim Singen oder wenn man etwas sprachlich begleitet, Rollenspiele, ja.

(15:23) Interviewer*in: Okay, jetzt haben wir uns den Film jetzt ja schon zweimal angeschaut und haben uns ja vor allem auf das Mädchen geachtet, wenn wir jetzt mal den Blick auf die pädagogische Fachkraft wenden, die wir, hatte ja in der Situation zum Ziel, dass sie das Mädchen sprachlich fördern möchte bei der Bilderbuchbetrachtung. Wenn Sie jetzt an die pädagogische Fachkraft denken, was könnten Sie denn dazu beobachten?

(15:47) FN0201: Sie hat einige Fragestellungen gestellt. Geschlossene Fragen sind das, mit, wo das Kind teilweise auch nur mit „ja“ und „nein“ antworten brauchte. Eben auch mit dem Korrigieren, ne, dass sie das teilweise auch nicht richtig oder nicht wiederholt hat, richtig wiederholt hat. Das hätte ich jetzt, würde ich eher mehr machen, damit das Kind auch eben halt hört, was richtig ist, ne. Ja.

(16:29) Interviewer*in: Also, Sie haben gesagt.

(16:30) FN0201: Aber ansonsten hat sie sie auch viel erzählen lassen.

(16:33) Interviewer*in: Also, sie hat sie viel erzählen lassen, sie hat Fragen gestellt, die waren vor allem geschlossen. Sie hat teilweise nicht nochmal richtig wiederholt. Gibt es noch was, was Ihnen einfällt, was die pädagogische Fachkraft gemacht hat, um das Mädchen sprachlich zu fördern?

(16:51) FN0201: Sie hat sie motiviert, ne. Sie ist ja auch auf ihr Wissen eingegangen, was. Sie konnte ja auch von Zuhause erzählen, ob sie einen Supermarkt kennt und, was sie denn schon mal einkaufen. Sie ist auch toll drauf eingegangen.

(17:06) Interviewer*in: Okay. Gut, dann schauen wir uns jetzt das Video noch ein drittes und letztes Mal an. Und wir machen das wieder so, dass Sie abstoppen dürfen, selbstständig, so wie wir das eben auch schon gemacht haben. Und jetzt sollen Sie aber darauf achten, welches sprachförderliches aber auch sprachhinderliches Verhalten die pädagogische Fachkraft zeigt. Das heißt, Sie stoppen ab, wenn Sie sagen, sie fördert da gerade die Sprache oder vielleicht auch nicht so gut, wo sie noch was anders machen könnte, und Sie kommentieren wieder kurz. Es kann sich auch gern ein bisschen wiederholen.

FILM – STOPPZEIT 00:31

(18:07) FN0201: Also, da hätte sie ja schon sagen können: „wie heißt“. Sie hat, das Mädchen hat gesagt: „wie heißt dieser Bär“ oder, „wie heißt dieser große Bär“ und da hätte sie ja dann das irgendwie korrekt wiederholen können.

FILM – STOPPZEIT 01:13

(19:04) FN0201: Genau, da hätte ich jetzt auch wieder das wiederholt, richtig wiederholt, das ist eben keine „Autobahn“, ne, das „in Autobahn“, sondern eben halt: „ja, du hast Recht, ne, der Bär geht auf die Straße, ne“.

FILM – STOPPZEIT 01:23

- 127 **(19:32) FN0201:** Genau, ne. Richtig, der Bär geht auf die Straße, sozusagen wieder korrigiert.
- 128 **FILM – STOPPZEIT 01:29**
- 129 **(19:45) FN0201:** Genau das fand ich jetzt auch gut, dass sie auch so darauf, auf ihre Erfahrungen eingegan-
130 gen ist. Welche Erfahrungen sie schon gemacht hat mit der „Straße“, ob sie schon mal alleine gegangen
131 is, und dann konnte das Kind dann auch von sich aus dann auch erzählen.
- 132 **FILM – STOPPZEIT 02:42**
- 133 **(21:13) FN0201:** Genau, das finde ich auch ganz gut, dass eben auch ne, auch fragt, ob sie auch schon mal
134 in einem „Supermarkt“ war und sie dann auch von ihrem Wissen berichten könnte.
- 135 **FILM – ENDE**
- 136 **(22:18) Interviewer*in:** Okay, dann beurteilen Sie doch jetzt vielleicht nochmal zusammenfassend, was
137 hat die pädagogische Fachkraft gut gemacht, um die Sprache des Mädchens zu fördern, und wo könnte sie
138 sich noch verbessern?
- 139 **(22:28) FN0201:** Ja, gut hat sie natürlich gemacht, sie ist auf ihre, auf jedes Bild natürlich eingegangen, sie
140 hat auch Fragen gestellt, hat auch nachgefragt, ob sie das auch kennt. Das hat sie dann, so dass das Mädchen
141 auch sehr motiviert war, und von sich auch zu berichten konnte. Ja, so, was sie jetzt vielleicht hätte mehr
142 machen können, eben halt einige Sätze vielleicht sprachlich richtig zu begleiten.
- 143 **(23:01) Interviewer*in:** Okay. Dann würde ich Sie abschließend noch darum bitten, dass Sie darüber nach-
144 denken, was diese pädagogische Fachkraft jetzt machen könnte, um zu überprüfen, ob die sprachliche För-
145 derung wirksam bei dem Mädchen ist.
- 146 **(23:26) FN0201:** Schwer.
- 147 **(23:28) Interviewer*in:** Denken Sie einfach mal kurz nach, vielleicht fällt Ihnen noch was ein.
- 148 **(23:36) FN0201:** Können Sie das nochmal einmal wiederholen?
- 149 **(23:38) Interviewer*in:** Na klar, natürlich. Also ich würde Sie bitten, dass Sie nochmal darüber nachdenken,
150 was die Fachkraft jetzt tun könnte, also diese pädagogische Fachkraft, um zu überprüfen, ob die sprachliche
151 Förderung bei dem Mädchen wirksam ist. Also, ob das Kind davon profitiert.
- 152 **(24:11) FN0201:** Man könnte eventuell, fällt mir jetzt nichts zu ein.
- 153 **(24:26) Interviewer*in:** Is auch okay. Dann noch ne ganz kurze Abschlussfrage. Gibts noch irgendwas,
154 was Sie zu dem Video gern kommentieren möchten, was wir jetzt einfach noch gar nicht besprochen haben?
155 Weils noch kein Thema war.
- 156 **(24:38) FN0201:** Nein.
- 157 **(24:39) Interviewer*in:** Alles okay? (FN0201 stimmt zu). Dann danke ich Ihnen schon mal ganz herzlich.

5. Die Auswertungsschemata

5.1. Auswertungsschema Skala 1: Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken

Die Skala 1 des Auswertungsschemas erfasst das Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken der pädagogischen Fachkraft. Die Punktevergabe erfolgt analog zum diagnostischen Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes (Skala 3). Grundlage für diese Skala ist das Beobachtungssystem von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag, dessen genaue Kategoriendefinitionen der Sprachfördertechniken (SFT) bei Beckerle, Mackowiak und Kucharz (2019⁶) beschrieben sind.

Aufbau des Auswertungsschemas (bezogen auf die einzelnen Spalten):

„Zeit“: Hier findet sich der Zeitpunkt im Filmausschnitt, an dem sich die jeweilige Stelle befindet.

„Transkript“: Das Transkript zeigt die Verschriftlichung der gesprochenen Aufzeichnungen der pädagogischen Fachkraft. Dabei sind nachfolgend nur die relevanten Aussagen der pädagogischen Fachkraft im Filmausschnitt und nicht das komplette Transkript verschriftlicht. *Kursiv* dargestellt ist das, was die pädagogische Fachkraft aus dem Bilderbuch vorliest.

„Sprachfördertechniken“: Hier werden die Sprachfördertechniken aufgelistet, die zum jeweiligen Zeitpunkt von der pädagogischen Fachkraft im Filmausschnitt verwendet werden.

„Falsch gestoppt“ und „Richtig gestoppt“: Hat die pädagogische Fachkraft im Interview zum richtigen Zeitpunkt den Filmausschnitt gestoppt, wird das grüne Kästchen angekreuzt. Ist dies nicht der Fall, wird das rote Kästchen angekreuzt. Wichtig: Es darf immer nur eines der beiden Kästchen angekreuzt werden!

„1 Punkt“, „2 Punkte“ und „3 Punkte“: Hier darf nur eines der drei Kästchen angekreuzt sein.

Die Punktevergabe erfolgt wie nachfolgend beschrieben:

1 Punkt: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle, d.h. die von ihr gestoppte Stelle ist auch als solche im Auswertungsbogen zu finden. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist bzw. was dort gesagt wird, ODER umschreibt die Situation unspezifisch.

Beispiele: Die pädagogische Fachkraft wiederholt die Fachkraft im Filmausschnitt: „Soll ich ‘s dir vorlesen?“ ODER umschreibt die Situation unspezifisch: „Also hier, da stellt sie jetzt eine Frage.“

2 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs für die gezeigte Sprachfördertechnik ODER den richtigen Fachbegriff ODER liefert eine Erklärung für das Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Wichtig: nur eines davon muss zutreffen.

Beispiele: „Hier stellt die Fachkraft eine gezielte Frage.“; „Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt.“; „Also hier hat die Fachkraft keine gute Frage gestellt: ‚Was siehst ‘n da‘, weil das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt.“

3 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff der gezeigten Sprachfördertechnik UND liefert eine Erklärung für das Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Wichtig: alles muss zutreffen.

Beispiele: „Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt: ‚Was siehst ‘n da‘. Die Frage führt dazu, dass das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt und nicht zum Sprechen angeregt wird.“

⁶Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller(schrift)sprachlicher Bildung*. Julius Klinkhardt. (im Erscheinen)

Weitere Hinweise:

Steht zwischen zwei Sprachfördertechniken bzw. zwei Kästchen ein „ODER“, sind beide Antworten möglich, jedoch darf nur eine der beiden gezählt werden. Es ist also nicht möglich, beides anzukreuzen.

Auswertung:

Es werden alle Punkte der jeweiligen Spalte zusammengezählt und in die Zeile der Punkteanzahl eingetragen. In den Spalten der Punktevergabe muss die Anzahl der jeweils gesetzten Kreuze mit der vergebenen Punktzahl, also 1, 2 oder 3 multipliziert werden. Anschließend werden alle Punkte (inklusive des möglichen Zusatzpunktes) addiert.

Sonderfall:

Pauschalantwort(en):





















Die pädagogische Fachkraft fasst am Ende das Gesagte selbstständig noch einmal zusammen. Das bedeutet, dass sie sich nicht direkt auf eine Stelle im Video bezieht, benennt dennoch eine korrekte Sprachfördertechnik. Hierfür wird insgesamt ein Zusatzpunkt vergeben, auch wenn mehrere Aspekte benannt werden.

→ Hierbei wird die Aussage in die rechte Spalte bei „Sonderfall“ eingetragen und in dem letzten Kästchen (Gesamtpunkte + 1 Punkt für Pauschalantwort(en)) eingetragen.

Die pädagogische Fachkraft stoppt nach einer längeren Passage und fasst die Aussagen mit den Sprachfördertechniken pauschal zusammen.

→ Die Zusammenfassung wird einmal in die Skala eingeordnet, aber nicht höher bepunktet (pauschal 1 Punkt).

Übersicht über die vorkommenden Sprachfördertechniken (SFT)		
Oberkategorien	Unterkategorien	Abkürzungen
Korrektives Feedback	Phonetisch-phonologisches Korrektiv	KorrPho
	Semantisch-lexikalisches Korrektiv	KorrSem
	Morphologisches Korrektiv	KorrM
	Nicht kategorisierbares Korrektiv	KorrNK
Modellierungstechniken	Semantisches-lexikalisches Modellieren	ModSem
	Syntaktisches Modellieren	ModSyn
	Morphologisches Modellieren	ModMor
Stimulierungstechniken	Geschlossene Fragen	GFra
	Offene Fragen	OFra

Zeit	Transkript	Sprachförder- technik	Falsch ge- stoppt	Richtig gestoppt	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
	Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.						
00:01-00:02	Fachkraft: Was siehst 'n da?	OFra <u>ODER</u> GFra			<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>
00:04-00:07	Fachkraft: Bär mit Kind. N großer Bär, oder?	KorrPho			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrSyn			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:17-00:19	Fachkraft: Da fängt's an. Soll ich's dir vorlesen?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:48-00:54	Fachkraft: Ja, ich soll vorlesen.	ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:54-00:55	Fachkraft: Der is raus, der Bär, gä?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:03-01:06	Fachkraft: Oh! Wo sind denn die jetzt? Schau mal!	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:11-01:12	Fachkraft: Was machn die? Oh!	OFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:27-01:28	Fachkraft: Kommst du manchmal alleine in Kindergarten?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:54-01:55	Fachkraft: Die warn böse, die Autos.	KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:55-01:56	Fachkraft: Die ham nicht gehalten, gä?	ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

02:14-02:16	Fachkraft: Mhmm. Und dann?	OFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:17-02:23	Fachkraft: Mit ganz viel Angst gell? Und jetzt schau.	KorrPho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	(Zusammen-schnitt -Über-gang) Fachkraft: Schau! Schau, die gehn übern Zebrastreifen, siehstes?	GFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:23-02:26	Fachkraft: Deswegen stehn die Autos. Kennst du Zebrastreifen?	GFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:28-02:30	Fachkraft: Solln mer schauen, was jetzt passiert?	GFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:40-02:41	Fachkraft: Warst du schon mal einkaufen, allein?	GFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:45-02:46	Fachkraft (parallel zu Kind): Was kaufstn da?	OFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:50-02:50	Fachkraft: Zum Beispiel?	OFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:55-02:57	Fachkraft: Kaugummi. Kaufstes für dich oder für die Mama?	KorrPho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

03:25- 03:27	Fachkraft: Wo ham die dir was geklaut?	OFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSyn			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:31- 03:31	Fachkraft: Was Schönes?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<u>ODER</u>			<u>ODER</u>	<u>ODER</u>	
		OFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrNK			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:33- 03:34	Fachkraft: Mit Glitzer?	ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrPho			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Sonderfall</u> Pauschalantwort(en)							
			Anzahl der falsch gestopp- ten Stellen	Anzahl der rich- tig ge- stoppten Stellen	Kompe- tenzstufe I Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe II Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe III Gesamt- punkte
			von 22	von 22	von 37	von 74	von 111
						Gesamtpunkte	
						von 111	
						Gesamtpunkte	
						+ 1 Punkt für	
						Pauschalantwort(en)	

5.2. Auswertungsschema Skala 2: Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen

Die Skala 2 des Auswertungsschemas befasst sich mit dem Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen der interviewten pädagogischen Fachkraft. Dieses Auswertungsschema wird anhand des jeweiligen Transkripts kodiert (MAXQDA 12, VERBI Software) und mit dem in der Tabelle aufgeführten Expert*innenwissen verglichen. So wird überprüft, welche der 14 Kategorien (1. bis 9.f) von der pädagogischen Fachkraft erkannt wurden. Demnach wird für jede Kategorie einen Punkt vergeben, auch wenn diese häufiger genannt wird.

Hinweise zur Kodierung

Die Kodierung erfolgt in drei Schritten:

1. Das Transkript wird von Anfang bis Ende gelesen. Es werden diejenigen Stellen kodiert, an denen die pädagogische Fachkraft eine der Kategorien nennt.
2. Die kodierten Stellen werden näher betrachtet: Es wird eingeschätzt, ob die pädagogische Fachkraft die Kategorie so bewertet, wie die Expert*innen sie bewertet haben.

Stimmt die Bewertung überein, erfolgt Schritt 3.
3. Die kodierten Stellen werden angeschaut. Es wird kodiert, ob die pädagogische Fachkraft eine Erklärung dafür gibt, dass ihr etwas aufgefallen ist (Schritt 2 und 3 können ggf. zusammen durchgeführt werden).

Kategorien	Expert*innenurteil	Definition	Ankerbeispiele	Literaturverweise
Bereich I: Atmosphäre, Beziehung				
1. Arbeitsatmosphäre	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat einen geschützten Rahmen mit einer gemütlichen/guten Atmosphäre, d.h. möglichst ohne Ablenkungen, Störungen o.ä., ausgewählt.	Die Fachkraft... ➤ schafft eine gute Atmosphäre ➤ schafft eine natürliche Situation ➤ hat einen ruhigen Platz gewählt	Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i> . Stuttgart: Kohlhammer. Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Reich, H. H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
2. Beziehungsgestaltung	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat eine gute Beziehung zum Kind. Das ist daran ersichtlich,	Die Fachkraft... ➤ und das Kind haben eine positive Beziehung	Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). <i>Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder</i> . Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.

		dass sie dem Kind zuhört und sich wertschätzend gegenüber dem Kind verhält.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ verhält sich wertschätzend gegenüber dem Kind ➤ hört dem Kind zu 	<p>Harr, A.-K. (2018). <i>Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb – Unterricht</i>. Stuttgart: J.B. Metzler.</p> <p>Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klipcera, B. (2010). <i>Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis</i>. Basel: Beltz.</p> <p>Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i> (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.</p>
Bereich II: Fachkraftspezifische Prinzipien				
3. Dialekt	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft spricht von der „Standardsprache“ abweichend.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht Dialekt 	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
4. Prosodie und Aussprache	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft spricht in angemessener Lautstärke und angemessenem Tempo mit deutlicher Aussprache.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht angemessen schnell ➤ spricht nicht zu schnell ➤ spricht angemessen laut ➤ spricht nicht zu leise ➤ hat eine deutliche Aussprache ➤ liest deutlich vor 	<p>Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.</p> <p>Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i>. Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.</p> <p>Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In Anstatt, T. (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i>. (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.</p>
5. Mimik und Gestik	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft nutzt Mimik und Gestik zur Unterstützung ihrer verbalen Äußerungen.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ benutzt Mimik (zur Erklärung) ➤ nutzt die Hände, um etwas zu erklären (Gestik) 	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
6. Sprachvorbild	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft spricht in vollständigen, grammatikalischen Sätzen, artikuliert klar und ist am Standard orientiert.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht in vollständigen Sätzen ➤ spricht in kurzen Sätzen 	<p>Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.</p> <p>Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i>. Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.</p>

Bereich III: Gestaltung der Bilderbuchbetrachtung				
7. Auswahl des Bilderbuchs	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft trifft eine angemessene Wahl des Bilderbuchs.	Die Fachkraft... ➤ trifft eine gute Wahl des Bilderbuchs ➤ wählt ein angemessenes Bilderbuch ➤ wählt kein textlastiges Bilderbuch ➤ wählt kein fantasiereiches Bilderbuch	Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
8. Vorbereitung auf das Bilderbuch	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat den Inhalt des Bilderbuchs vorbereitet.	Die Fachkraft... ➤ hat sich auf den Inhalt vorbereitet (kennt den Inhalt)	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
1. Dialogische Gestaltung				
9. a) Dialog	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft löst sich vom Text des Bilderbuchs und nutzt dieses als Gesprächsanlass.	Die Fachkraft... ➤ löst sich vom Text (liest nicht vor) ➤ nimmt das Bilderbuch als Gesprächsanlass (über den Text hinaus) ➤ geht auf den Text ein ➤ geht auf die Bilder ein ➤ geht auf das Bilderbuch ein	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Schlinkert, H. (2015). <i>Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung</i> . Verfügbar unter: https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informations-technische-bildung/513 [07.08.19].
9. b) Pausensetzung	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft macht Redepausen.	Die Fachkraft... ➤ macht Redepausen ➤ wartet ab	Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> . (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

9. c) Lebensweltbezug	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft stellt einen Bezug zur Lebenswelt des Kindes her.	Die Fachkraft... ➤ stellt einen Lebensweltbezug her ➤ orientiert sich an dem, was das Kind sagt	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.
9. d) Anregung kindlicher Beiträge	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft regt das Kind zum Sprechen an.	Die Fachkraft... ➤ kommt ins Gespräch ➤ regt das Gespräch an ➤ regt das Kind zum Sprechen an	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i> . (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.
9. e) Aufgreifen kindlicher Äußerungen	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft geht auf Fragen und Aussagen des Kindes ein.	Die Fachkraft... ➤ greift das Gesagte vom Kind auf ➤ geht auf Fragen des Kindes ein ➤ geht auf das Kind ein	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
9. f) Zulassen kindlicher Äußerungen	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hört dem Kind zu und lässt es, ohne es zu unterbrechen, ausreden.	Die Fachkraft... ➤ lässt zu, dass das Kind frei spricht ➤ lässt das Kind aussprechen (keine Unterbrechung) ➤ lässt das Kind erzählen ➤ hört dem Kind zu ➤ hat die Geschichte des Kindes zugelassen	Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> . (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i> . Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.

5.3. Auswertungsschema Skala 3: *Diagnostisches Wissen bzgl. der sprachlichen Kompetenzen des Kindes*

Die Skala 3 des Auswertungsschemas erfasst das Diagnostische Wissen der pädagogischen Fachkraft bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes.

Aufbau des Auswertungsschemas (bezogen auf die einzelnen Spalten):

„Zeit“: Hier findet sich der Zeitpunkt im Filmausschnitt, an dem sich die jeweilige Stelle befindet.

„Transkript“: Das Transkript zeigt die Verschriftlichung der gesprochenen Aufzeichnungen des Kindes. Dabei sind nachfolgend nur die relevanten Aussagen des Kindes im Filmausschnitt und nicht das komplette Transkript verschriftlicht.

„Sprachliche Auffälligkeiten des Mädchens“: Hier werden die sprachlichen Auffälligkeiten des Mädchens aufgelistet, die im Filmausschnitt vorkommen. Zu beachten ist, dass das Auswertungsschema „Weingartner Analyseraster für Sprachproben – WASP“ (Löffler & Heil, unveröff.) mehr Kategorien umfasst. Das vorliegende Auswertungsschema wurde daran angepasst, aber enthält nicht alle dort vorkommenden sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes.

„Falsch gestoppt“ und „Richtig gestoppt“: Hat die interviewte pädagogische Fachkraft zum richtigen Zeitpunkt das Video an einer Passage gestoppt, in der eine sprachliche Auffälligkeit des Mädchens vorkommt, wird das grüne Kästchen angekreuzt. Ist dies nicht der Fall, wird das rote Kästchen angekreuzt. Wichtig: Es darf immer nur eines der beiden Kästchen angekreuzt werden!

„1 Punkt“, „2Punkte“ und „3 Punkte“: Hier darf nur eines der drei Kästchen angekreuzt werden.

Die Punktevergabe erfolgt analog zur Skala 1, dem Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken:

1 Punkt: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle, d.h. die von ihr gestoppte Stelle ist auch als solche im Auswertungsbogen zu finden. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist, ODER umschreibt die Situation unspezifisch.

Beispiele: Die pädagogische Fachkraft wiederholt das Kind im Filmausschnitt: „In Autobahn und alle saut in Bär.“ ODER umschreibt die Situation unspezifisch: „Also da hat das Kind saut statt schaut gesagt.“

2 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs für die gezeigte sprachliche Kompetenz des Kindes ODER nennt den korrekten Fachbegriff ODER liefert eine Erklärung für das Verhalten des Kindes. Wichtig: nur eines davon muss zutreffen.

Beispiele: „Also hier, da hat das Kind den Laut ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt.“; „Hier hat das Kind einen Konsonanten ersetzt.“; „Das Kind hat Schwierigkeiten, das ‘sch’ auszusprechen, und ersetzt diesen deswegen durch einen einfacheren Laut.“

3 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff der gezeigten sprachlichen Kompetenz UND liefert eine Erklärung für das Verhalten des Kindes ODER verweist auf eine diagnostische Maßnahme. Wichtig: beides muss zutreffen.

Beispiel: „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt. Das kann vielleicht an der Herkunftssprache liegen.“; „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt, sicherheitshalber sollte mal eine Logopädie aufgesucht werden.“

Sonderfall:

Pauschalantwort(en):

Die pädagogische Fachkraft fasst am Ende das Gesagte selbstständig noch einmal zusammen. Das bedeutet, dass sie sich nicht direkt auf eine Stelle im gezeigten Filmausschnitt bezieht, benennt dennoch eine oder mehrere sprachliche Auffälligkeiten des Kindes. Hierfür darf insgesamt ein Zusatzpunkt vergeben werden, auch wenn mehrere Aspekte benannt werden.

→ Hierbei wird die Aussage in die rechte Spalte bei „Sonderfall“ eingetragen und in dem letzten Kästchen (Gesamtpunkte + 1 Punkt für Pauschalantwort(en) eingetragen).















Die pädagogische Fachkraft stoppt nach einer längeren Passage und fasst die Aussagen in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes pauschal zusammen.











→ Die Zusammenfassung wird einmal in die Skala eingeordnet, aber nicht höher bepunktet (pauschal 1 Punkt).

Übersicht über die beobachtbaren sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes	
Oberkategorien	Unterkategorien
Grammatik	Akkusativ inkorrekt
	Genus inkorrekt
	Hilfsverb inkorrekt
	Präposition inkorrekt
	Pronomen inkorrekt
	Nebensatzkonstruktion inkorrekt
	Adverb fehlt
	Funktionswort fehlt
	Pronomen fehlt
	Verb fehlt
	Verbflexion fehlerhaft
	Verbstellung inkorrekt
	Subjekt-Verb-Kongruenz inkorrekt
	Satz unvollständig
Lexikon / Semantik	Artikel fehlt
	Unklares Wort
	Unvollständiges Wort
	Verwendung von Wörtern mit anderer Bedeutung
	Wortneuschöpfung
Phonetik / Phonologie	Auslassung eines Konsonanten
	Auslassung finaler Konsonanten
	Lispeln
	Substitution von Konsonanten
	Vokalfehler
Sonstiges	Umgangssprache

Auswertung:

Es werden alle Punkte der jeweiligen Spalte zusammengezählt und in die Zeile der Punkteanzahl eingetragen. In den Spalten der Punktevergabe muss die Anzahl der jeweils gesetzten Kreuze mit der vergebenen Punktzahl, also 1, 2 oder 3 multipliziert werden. Anschließend werden alle Punkte (inklusive des möglichen Zusatzpunktes) addiert.

Zeit	Transkript	Zuordnung	Falsch gestoppt	Richtig gestoppt	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
	Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.						
00:03-00:05	Kind: Bihr mit Kind.	Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:07-00:11	Kind: Ja. Lies mal hat hier.	Satz unvollständig			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:26-00:30	Kind: Wie heißt (<i>lispelt</i>) sie, die große Behr?	Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Genus inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen Inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:43-00:45	Kind: Ausoid (<i>lispelt</i>).	Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Wortneuschöpfung			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:47-00:49	Kind: Lies (<i>lispelt</i>) ma vor, mein.	Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Umgangssprache			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:53-00:55	Kind (parallel zu Fachkraft): Die is raus.	Umgangssprache			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:07-01:12	Kind: In Autobahn und alle saut in Bär.	Präposition Inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Subjekt-Verb-Kongruenz Inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:17-01:21	Kind (parallel zu Fachkraft):	Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oh! Ja. Die geht in Staße uhne kuckn.						
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Auslassung eines Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Funktionswort fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:24-01:27	Kind: Wenn ich hier komme, allein.	Adverb fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:30-01:49	Kind: Ja. Al, mansma hab ich gesehn, ein Kind hat eine Staße ohne gesehn, hat sie gelauf, dann hat mit sohum fährt und mit so hum Farbe diesen alle und diesen hat gelauf, dann is (<i>lispelt</i>) Kind, mh, tot.	Unvollständiges Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Auslassung eines Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Inkorrekte Nebensatzkonstruktion			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Verbstellung inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Satz unvollständig			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Objekt fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Verbflexion inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb falsch			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:50-01:54	Kind: Aber die war alle böse.	Subjekt-Verb-Kongruenz inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1:57-02:15	Kind (parallel zu Fachkraft): Ja, und is hab snell weg-gelaufn, dann hab ich äh, hab ich geschu, dann hab ich in Kinam, in wo in Karte gegeben, dann hab ich geruf, hat niemand mich gesehn, dann hab ich versteckt (<i>lispelt</i>),	Verb fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	dann hat ni, dann hab ich gekom-men.	Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Satz inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:15-02:17	Kind: Mit Angs.	Auslassung finaler Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:34-02:35	Kind: Was ist Super-mark?	Auslassung finaler Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:39-02:40	Kind (parallel zu Fachkraft): Aso.	Umgangssprache	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:48-02:51	Kind: Was beine Mama sagt.	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:48-02:51	Kind (parallel zu Fachkraft): Käse, Brot, Kaugommi.	Vokalfehler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2:58-03:02	Kind: Für mich, für weine Swester, für meine Papa, für mich. Zusammen-schnitt -Über-gang)	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Akkusativ inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Genus inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:14-03:25	Kind: Desimpft. Nie-mand hat einmal was geklaut. Uns, uns, dann hab ich gesimpft.	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:28-03:30	Kind:	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Äh, das war söne (lispelt).	Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:32- 03:33	Kind: Ja, mit Klitzer.	Substitution von Konsonanten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Sonderfall</u> Pauschalantwort(en)							
			Anzahl der falsch ge- stoppten Stellen	Anzahl der richtig ge- stoppten Stellen	Kompe- tenzstufe I Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe II Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe III Gesamt- punkte
			<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			Von 21	Von 21	Von 59	Von 118	Von 177
							Gesamtpunkte <input type="text"/> von 177
							<input type="text"/> Gesamtpunkte + Punkte für Pauschalantworten

6. Literatur

- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller(schrift)sprachlicher Bildung*. Julius Klinkhardt. (Im Erscheinen)
- Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), *Prosodie und Phonetik in der Interaktion*. (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Dubowy, M. & Gold, A. (2013). *Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Harr, A.-K. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.
- Itel, N. (unveröff.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). *Sprachbildung und Sprachförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klipcera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Basel: Beltz.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- Schlinkert, H. (2015). *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung*. Verfügbar unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> [07.08.19].
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhlmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Freiburg: Herder.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].

FaWi-S

Testinstrument zur Erfassung des sprachförderlichen Wissens von Grundschullehrkräften

*Magdalena Schulte, Alexandra Merkert, Anita Schilcher,
Lena Bien-Miller, Gerlinde Lenske, Anja Wildemann, Karin
Binder, Astrid Rank & Isabell Deml*

Zitiervorschlag:

Schulte, M., Merkert, A., Schilcher, A., Bien-Miller, L., Lenske, G., Wildemann, A., Binder, K., Rank, A. & Deml, I. (2019). FaWi-S: Testinstrument zur Erfassung des sprachförderlichen Wissens von Grundschullehrkräften. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_03

Inhalt

1. Das Testinstrument FaWi-S	3
2. Kodiermanual für quantitative Aufgaben	16
3. Kodiermanual für qualitative Aufgaben	31
4. Literatur	36

1. Das Testinstrument FaWi-S

1. Welche orthographischen Regeln beherrscht Tim bereits und welche noch nicht?
Kreuzen Sie an!

Tim berichtet in einer Hausaufgabe von seiner großen Leidenschaft:

„Mein Fussball klub

Fussball finde ich gut. Am 24. hbe isch ein Freundschafts Spil. Ich bin ser schnell und hbe oft den Ball. Auf den Ballen stet sogä der Name von unserm Ferein. Plötzlich kam ein bessera Fussball Spila auf den Plats und schist ein Tor. Auf dem Plaz trenirn wir imma. Wir schisen noch zwei Tore und hbn die andern besigt. Dann gab es Pizza für alle!“

	wird noch nicht beherrscht	wird beherrscht
a) Verdoppelung der Konsonanten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) phonologisches Prinzip (Lautgetreue Schreibweise)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Silbisches Prinzip (Berücksichtigung der Silbenstruktur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vokaldehnung und -kürzung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Groß- und Kleinschreibung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Bildung von Komposita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Flexion schwacher Verben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bitte lesen Sie den folgenden Sachtext, der für eine dritte Klasse bestimmt ist!

Knochen und Gelenke

Die Knochen schützen und stützen den Körper. Ein Knochen besteht aus vielen tausend Knochenzellen, die wie alle Zellen von Blutgefäßen mit Sauerstoff und Nährsalzen versorgt werden. Umgekehrt geben sie aber auch Abfallstoffe ins Blut ab.

Die dünne äußere Hülle nennt man Knochenhaut. Sie erfüllt eine wichtige Funktion beim Wachstum und der Erneuerung (Regeneration) der Knochen. Im Inneren der großen Knochen befindet sich das Knochenmark. Dort werden die roten und weißen Blutzellen gebildet. Am Skelett setzen außerdem auch die Muskeln an.

Gelenke und Muskeln ermöglichen die Bewegung des Körpers. In einem Gelenk treffen zwei oder mehrere Knochen zusammen. Es gibt verschiedene Arten von Gelenken. Das Scharniergelenk sorgt zum Beispiel dafür, dass wir unser Knie beim Hinsetzen beugen können.

Jeder Mensch, also auch du, besitzt über 100 Gelenke und etwa 206 Knochen. Der kleinste Knochen ist der Steigbügel im Ohr und der größte ist der Oberschenkelknochen.

**2a) Welche Merkmale des Textes können das Leseverstehen erschweren?
Identifizieren Sie mögliche sprachliche Barrieren!**

-
-
-
-
-

2b) Welche Hilfen würden Sie für Schülerinnen und Schüler anbieten, die schon häufig Probleme beim Leseverstehen zeigten?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

- a) Ich stelle Informationstexte zur Verfügung, welche die verwendeten Fachbegriffe erläutern. ☐ Dazu können z.B. Lexika oder Sachbücher genutzt werden.
- b) Ich ergänze den Text um anatomische Abbildungen, die den Inhalt graphisch darstellen. Die Kombination von Text und Bild kann auf diese Weise das Verstehen unterstützen. ☐
- c) Ich streiche die meisten Fachbegriffe und kürze den Text in seiner Länge, um den Schwierigkeitsgrad zu reduzieren. ☐
- d) Ich markiere Schlüsselwörter, vergrößere die Schrift sowie den Zeilenabstand und unterstreiche die wichtigsten Informationen, um die Identifikation von zentralen Wörtern und Sätzen zu erleichtern. ☐

<p>3. Nennen Sie Lesestrategien für den weiterführenden Leseunterricht (nicht: Leselernmethoden)!</p>
<ul style="list-style-type: none"> • • • • •

<p>4. Dhakiya ist vor einem Jahr nach Deutschland gekommen. Nun besucht sie die dritte Klasse und schreibt über ihren neunten Geburtstag, den sie vor zwei Wochen feierte.</p> <p>Wie können Sie die Schülerin ausgehend von diesem Text fördern? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.</p>												
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px;"> <p><i>„Mein Geburtstag</i></p> <p><i>Morgens gab es viele Pakete. In den Paketen waren viel schöne Sachen. In der Schule die anderen Kinder sangen ein Lied für mich. Das freute mich!</i></p> <p><i>Nachmittags andere Kinder kamen zu mir nach Hause. Meine Mutter backte einen schönen Kuchen. Die Kinder und ich spielten viel. Das war Luxus!</i></p> <p><i>Abends ging ich schlafen und der Tag war vorbei. Das war schade! Ich möchte haben jeden Tag Geburtstag!“</i></p> </div>												
<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;">a)</td> <td style="vertical-align: top;">Ich kennzeichne Rechtschreib- und Grammatikfehler sowie Wortwiederholungen, damit die Schülerin diese selbstständig mit einem Wörterbuch verbessern kann.</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;"><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">b)</td> <td style="vertical-align: top;">Ich schreibe der Schülerin unter ihren Text, was sie bereits gut kann und bekräftige sie auf diese Weise in ihren Bemühungen. Die Fehler lasse ich unberücksichtigt, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden.</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;"><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">c)</td> <td style="vertical-align: top;">Ich biete der Schülerin spezielle Grammatikübungen zur Verbstellung im Deutschen an, damit sie ihre grammatischen Kenntnisse vertiefen kann. Im Anschluss daran bitte ich sie, ihren Text erneut durchzusehen.</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;"><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">d)</td> <td style="vertical-align: top;">Ich bitte im Sinne des „Peer-Tutoring“ einen besonders leistungsstarken Mitschüler bzw. eine Mitschülerin den Text zu korrigieren und ziehe mich zurück. Kinder finden meist einen besseren Zugang zueinander, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt.</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;"><input type="radio"/></td> </tr> </table>	a)	Ich kennzeichne Rechtschreib- und Grammatikfehler sowie Wortwiederholungen, damit die Schülerin diese selbstständig mit einem Wörterbuch verbessern kann.	<input type="radio"/>	b)	Ich schreibe der Schülerin unter ihren Text, was sie bereits gut kann und bekräftige sie auf diese Weise in ihren Bemühungen. Die Fehler lasse ich unberücksichtigt, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden.	<input type="radio"/>	c)	Ich biete der Schülerin spezielle Grammatikübungen zur Verbstellung im Deutschen an, damit sie ihre grammatischen Kenntnisse vertiefen kann. Im Anschluss daran bitte ich sie, ihren Text erneut durchzusehen.	<input type="radio"/>	d)	Ich bitte im Sinne des „Peer-Tutoring“ einen besonders leistungsstarken Mitschüler bzw. eine Mitschülerin den Text zu korrigieren und ziehe mich zurück. Kinder finden meist einen besseren Zugang zueinander, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt.	<input type="radio"/>
a)	Ich kennzeichne Rechtschreib- und Grammatikfehler sowie Wortwiederholungen, damit die Schülerin diese selbstständig mit einem Wörterbuch verbessern kann.	<input type="radio"/>										
b)	Ich schreibe der Schülerin unter ihren Text, was sie bereits gut kann und bekräftige sie auf diese Weise in ihren Bemühungen. Die Fehler lasse ich unberücksichtigt, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden.	<input type="radio"/>										
c)	Ich biete der Schülerin spezielle Grammatikübungen zur Verbstellung im Deutschen an, damit sie ihre grammatischen Kenntnisse vertiefen kann. Im Anschluss daran bitte ich sie, ihren Text erneut durchzusehen.	<input type="radio"/>										
d)	Ich bitte im Sinne des „Peer-Tutoring“ einen besonders leistungsstarken Mitschüler bzw. eine Mitschülerin den Text zu korrigieren und ziehe mich zurück. Kinder finden meist einen besseren Zugang zueinander, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt.	<input type="radio"/>										

5.	Feedback ist bei schriftlichen Texten für ein Kind dann besonders förderlich, wenn... Sie können sich für <u>genau eine Antwort</u> entscheiden.	
a)	sich insbesondere darauf konzentriert wird, was dem Kind schon gut gelungen ist. Um eine Defizitorientierung zu vermeiden, werden die Fehler zwar korrigiert und angestrichen, aber im Feedbacktext nicht erwähnt.	<input type="radio"/>
b)	die Schülerinnen und Schüler einen standardisierten Rückmeldebogen erhalten, auf dem angekreuzt ist, was richtig und was falsch gemacht wurde. Das gibt den Schülerinnen und Schülern einen guten Überblick. Ferner ist das Feedback neutral, d.h. weder erfolgs- noch defizitorientiert.	<input type="radio"/>
c)	die Schülerinnen und Schüler bei guten Leistungen oder wenn sie sich verbessert haben einen Stempel bekommen. Ein Stempel sagt in der Grundschule wesentlich mehr als Worte und motiviert die Schülerinnen und Schüler, sich anzustrengen, um einen solchen zu erwerben.	<input type="radio"/>
d)	den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht wird, was ihnen bereits gelungen ist; darüber hinaus sollten Fehler korrigiert werden und das Feedback einen Appell beinhalten, was konkret als nächstes getan werden soll, um die Leistung zu optimieren (individuelle Schwerpunktbildung).	<input type="radio"/>
e)	die Fehler im Text lediglich angestrichen, aber keinesfalls korrigiert werden. So können die Schülerinnen und Schüler in der erneuten Auseinandersetzung mit dem Text aus ihren Fehlern lernen und diese eigenständig verbessern.	<input type="radio"/>

Quelle: Item weiterentwickelt aus Goldenstein (i.V.)

6.	Welche Aspekte prägen vorwiegend Bildungssprache? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.	
<input type="radio"/> a) Redundanzen	<input type="radio"/> g) unpersönliche Ausdrucksweise	<input type="radio"/> m) hoher Explizitheitsgrad
<input type="radio"/> b) komplexe Satzstrukturen	<input type="radio"/> h) Verschmelzung von Funktionswörtern	<input type="radio"/> n) Nominalisierungen
<input type="radio"/> c) hohe Informationsdichte	<input type="radio"/> i) komplexe Attribute	<input type="radio"/> o) Gesprächspartikel
<input type="radio"/> d) Ellipsen	<input type="radio"/> j) reihende Satzstruktur	<input type="radio"/> p) soziolektale Lexik
<input type="radio"/> e) Passivgebrauch	<input type="radio"/> k) Kontextgebundenheit	<input type="radio"/> q) mehrgliedrige Komposita
<input type="radio"/> f) geringe Lexikvarianz	<input type="radio"/> l) Parenthesen	<input type="radio"/> r) Fachbegriffe

Quellen: Koch & Oesterreicher (1985, 1994); Morek & Heller (2012); Goldenstein (i.V.)

7. Welche grammatischen Phänomene muss sich Serda noch aneignen?

Kreuzen Sie an!

Serda, Klasse 4, schreibt eines ihrer Ferienerlebnisse auf:

„Die letzten 3 Tagen im Sommerferien hat meine Tante mein Cusan, meine Onkel. Im 2 Tag meine Mutter und meine Vater haben ins Arbeiten gehen. Ich und meine Tante haben ins Kaufhaus und viel kauft. Wir haben eine Pullover kauft. Die Verkaufsfrau war sehr nett. Ich habe viele Pullover angezogen. Ich habe die rote Pullover kauft. Dann haben wir ein Kugelleis gegesst.“

	noch anzueignen	wird beherrscht
a) Wortbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Partizip Perfekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Verwendung der Hilfsverben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Genus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Verbstellung in Hauptsätzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Welche Unterstützung ist für Anne die geeignetste, damit es ihr besser gelingt, einen grammatikalisch korrekten Text zu schreiben?

Sie können sich für genau eine Antwort entscheiden.

Anne, Klasse 3, hat folgende Reizwortgeschichte geschrieben:

„Ich ging früh am morgen zum Garten und meine Eltern auch. Wir haben die Leiter geholt. Mein Papa flückte die Äpfel und ich helfe meiner Mama. Ich ging ganz langsam zu den wild Hasen, weil die haben Hunger und ich die füttern will. Mein Papa ist runtergefallen, weil der Ast ist gebrochen. Meine Mama und ich lachen.“

- | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| a) | Ich markiere alle Fehler und fordere sie auf, mit einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin, der/ die gut in Grammatik ist, den Text zu korrigieren. Danach prüfe ich den Text noch einmal. | <input type="radio"/> |
| b) | In der Wochenplanarbeit bekommt Anne Übungsmaterial, um die Satzbildung selbstständig zu lernen. Zusätzlich erhält sie einen Lesetext, damit sie sich die Satzbildung implizit aneignet. | <input type="radio"/> |
| c) | Ich spreche mit Anne über ausgewählte Fehler und übe mit ihr im Unterricht die Bildung von Haupt- und Nebensätzen. | <input type="radio"/> |
| d) | Ich schreibe Annes Text einmal korrekt ab und bitte sie ihren Text mit meinem Text zu vergleichen. Danach soll sie meinen Text noch einmal in ihr Heft schreiben. | <input type="radio"/> |

9. Lesen Sie die nachstehende mündliche Schüleräußerung.

„Ich war erst zu Hause... und hab mit meinem Bruder mit Bausteine gebaut, ... einen großen Eiffelturm gebaut. Dann haben wir... ehm... mit zwei Hotwheel Autos so gemacht, ... damit... der Auto drin geht, in den Eiffelturm. Dann haben wir son Garage macht... Dann, dann hab ich so fest gemacht, ... dann ist alles kaputt gegangen. Dann sind wir rausgegangen.“

Quelle: Heilmann (2019)

9a) Welche sprachlichen Strukturen beherrscht der Schüler schon sicher?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

- | | | |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> a) Gebrauch der Inversion | <input type="radio"/> c) Genus | <input type="radio"/> e) Verbstellung in Nebensätzen |
| <input type="radio"/> b) Kasus nach Präpositionen | <input type="radio"/> d) Wortstellung | <input type="radio"/> f) Satzklammer |

9b) Welches nächste vorrangige Ziel setzen Sie dem Kind in seinem Sprachaneignungsprozess?

Sie können sich für genau eine Antwort entscheiden.

- | | | |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> a) Ausdifferenzierung des Wortschatzes | <input type="radio"/> c) Verkettung von Äußerungen | <input type="radio"/> e) korrekte Flexion |
| <input type="radio"/> b) variantenreichere Satzstrukturen | <input type="radio"/> d) Sicherheit im Tempusgebrauch | <input type="radio"/> f) Verwendung von Attributen |

10. Im Folgenden sind verschiedene Thesen zum sprachlichen Lernen eines Kindes aufgeführt.

Kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß Sie diesen zustimmen.

- | | stimmt (eher) nicht | stimmt (eher) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Die sprachliche Kompetenz eines Kindes wird durch das Vorlesen gefördert. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Zuerst benötigt das Kind einen umfangreichen Wortschatz, danach kann es grammatische Strukturen erlernen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Wenn in der Familie vor allem Dialekt gesprochen wird, erschwert dies die Aneignung der Schriftsprache. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Eine hohe Sprachkompetenz hat vor allem etwas mit Begabung zu tun. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Kinder mit geringem Wortschatz müssen zuallererst die Wörter lernen. Erst danach kommt alles andere. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Das Hören von Hörspielen und Hörgeschichten wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch brauchen generell länger, um sich Sprachkompetenzen im Deutschen anzueignen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Welche Aussagen über „Scaffolding“ treffen zu? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.		
a)	Scaffolding wird den konstruktivistischen Lerntheorien zugeordnet.	<input type="radio"/>
b)	Scaffolding ist eine Technik, welche spezifisch für die Sprachförderung entwickelt wurde, um alltagssprachliche Formulierungen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.	<input type="radio"/>
c)	Beim Scaffolding ist es gewünscht, dass der Lernende sich möglichst selbstständig dem Ziel nähert. Dabei werden Um- oder Irrwege in Kauf genommen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Um-/Irrwege Negativwissen erzeugen, welches ebenfalls als Lernfortschritt erachtet wird.	<input type="radio"/>
d)	Scaffolding bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen.	<input type="radio"/>
e)	Beim Scaffolding wird mit steigender Erfahrung und besserem Verständnis der Schülerinnen und Schüler die Komplexität der Aufgaben immer weiter erhöht und die Unterstützung schrittweise verringert.	<input type="radio"/>
f)	Scaffolding wird in der Literatur häufig auch als „entdeckendes Lernen“ bezeichnet.	<input type="radio"/>
g)	Beim Scaffolding steuert die Lehrkraft aktiv, welcher Schüler bzw. welche Schülerin welche Hilfestellungen benötigt bzw. sie leitet den Abbau der Hilfestellungen in Orientierung an die Zone der proximalen Entwicklung an.	<input type="radio"/>
h)	Bei der Durchführung von Scaffolding spielen die Aspekte <i>Modelling</i> , <i>Assisting</i> und <i>Monitoring</i> eine wichtige Rolle.	<input type="radio"/>

Quelle: Quehl (2010)

12. Im Folgenden lesen Sie die mündliche Erklärung einer Drittklässlerin zum Thema „Der Weg der Nahrung durch den Körper“. Welche Formulierungen enthalten bildungssprachliche Elemente? Unterstreichen Sie die Elemente im Text und benennen Sie das jeweilige Element rechts mit seinem Fachbegriff.

	bildungssprachliche Elemente
<i>Erst beißen wir ein Stück vom Brot ab. Durch das Kauen machen wir es klein.</i>	_____
<i>Danach rutscht die Nahrung die Speiseröhre herunter in den Magen</i>	_____
<i>und wird mit den Magensäften vermischt.</i>	_____
<i>Dann gelangt die Nahrung in den Pförtner und in den Dünndarm.</i>	_____
<i>Dort bringt das Blut die Bausteine in den richtigen Ort.</i>	_____
<i>Im Dickdarm wird der ganze Saft rausgezogen.</i>	_____
<i>Danach landet die Nahrung in der Kloschüssel.</i>	_____

Quelle: Item weiterentwickelt aus Fornol (2019)

- 13. In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) werden Aufgaben zu Lesetexten auf verschiedenen Anforderungsstufen erfasst. Im Folgenden lesen Sie den Ausschnitt eines Informationstextes über die Antarktis und die dazugehörigen Aufgaben aus IGLU.**
Sortieren Sie die Aufgaben a) – d) nach Ihren Anforderungsstufen, indem Sie ihnen die Ziffern 1 (= niedrigste Stufe) bis 4 (= höchste Stufe) zuordnen. Jede Ziffer darf dabei nur ein Mal vergeben werden!

Was ist die Antarktis?

Die Antarktis ist ein Kontinent ganz im Süden unseres Planeten. (Wenn du sie auf dem Globus suchst, wirst du sie ganz unten finden.)

Die Antarktis macht ein Zehntel der Erdoberfläche aus und liegt unter einer Eisdecke, die an einigen Stellen über 1500 Meter dick ist. Der Südpol ist genau in der Mitte der Antarktis.

[...]

Das Wetter in der Antarktis

In der Antarktis ist es selbst im Sommer kälter, als du dir vorstellen kannst! Der Südpol ist der kälteste Teil in der Antarktis.

[...]

Pinguine in der Antarktis

[...]

Pinguine haben viele Federn, die sich überlappen. Dieses dichte Federkleid hält gemeinsam mit den weichen Daunenfedern darunter sowie einer dicken Fettschicht die kalte Luft, Wind und Wasser ab. Um sich noch zusätzlich zu wärmen, drängen sich die Pinguine in Gruppen zusammen.

Ein Brief aus der Antarktis

Sara Wheeler gehört zu den Wissenschaftlern, die in der Antarktis arbeiten. Wenn du ihren Brief an ihren Neffen Daniel liest, wirst du einiges über ihre Erlebnisse in der Antarktis erfahren. [...]

Aufgaben

Anforderungsstufe

- a) Nenne drei Wege, wie sich die Pinguine in der Antarktis warm halten.

- 1.
- 2.
- 3.

- b) Würdest du gerne in die Antarktis reisen? Benutze das, was du in beiden Texten *In der Antarktis* und *Ein Brief aus der Antarktis* gelesen hast, um deine Meinung zu begründen.

- c) Wo kannst du die Antarktis auf dem Globus finden?

- d) In welchem Teil des Textes steht, wie dick das Eis in der Antarktis ist?
- A. Was ist die Antarktis?
 - B. Das Wetter in der Antarktis
 - C. Pinguine in der Antarktis
 - D. Ein Brief aus der Antarktis

14. Was können Sie tun, um Simons Sprechanteile zu erhöhen?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

Alex und Simon (Klasse 2) haben sich in Partnerarbeit Wissen über das Meerschweinchen angeeignet. Nun präsentieren sie zusammen ihre Ergebnisse:

Alex: „Also, wir haben etwas über „Meerschweinchen“ herausgefunden. Meerschweinchen sind nämlich gar keine Schweine, sondern Nager.“

Simon: „Genau, das sind keine Schweine.“

Alex: „Meerschweinchen kommen aus Mittel- und Südamerika. Bei den Inkas waren sie auch schon Haustiere. Aber, sie wurden auch gegessen.“

Simon: „Genau, die haben sie gegessen.“

Alex: „In Deutschland werden Meerschweinchen nicht gegessen. Hier sind sie nur Haustiere. Wichtig ist, dass Meerschweinchen nicht allein sein wollen. Die brauchen Artgenossen, also andere Meerschweinchen.“

Simon: „Genau, andere Meerschweinchen.“

- | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| a) | Alex und Simon sollen ihre Ergebnisse zuerst mir vortragen. Ich korrigiere sie dann während des Vortrags. So kommt später auch Simon zu Wort, wenn sie vor der Klasse sprechen. | <input type="radio"/> |
| b) | Alex und Simon bekommen die gleiche Anzahl an leeren Vortragskarten. Sie sollen darauf notieren, was sie vortragen wollen. Danach üben sie das Vortragen zuerst für sich. | <input type="radio"/> |
| c) | Ich biete Vortragskarten mit sprachlichen Mustern an, die die Schüler bei Bedarf nutzen können. | <input type="radio"/> |
| d) | Ich unterbreche den Vortrag an geeigneter Stelle und gebe Simon den Hinweis, sich mehr einzubringen. | <input type="radio"/> |

15. Welche Lernvoraussetzungen müssen Drittklässler mitbringen, um einen nachvollziehbaren Kurzvortrag zu gestalten? Kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß Sie zustimmen.		
	stimme eher nicht zu	stimme eher zu
a) Kinder benötigen sprachliche Redemittel und Wendungen, um sich mitteilen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kinder müssen grammatikalisch korrekt sprechen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kinder müssen sich verständlich ausdrücken können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kinder müssen über einen sehr guten Wortschatz verfügen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Kinder müssen grundlegende Fachbegriffe kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Kinder sollten sich trauen, vor anderen zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Welche Unterstützungsmaßnahmen können Schülerinnen und Schülern das mündliche Vortragen erleichtern? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.	
a) Simulation/Vorbereitung in Kleingruppen	<input type="radio"/>
b) zur Verfügung stellen von sprachlichen Wendungen	<input type="radio"/>
c) Vortrag auswendig lernen lassen	<input type="radio"/>
d) Erstellen ausformulierter Moderationskarten	<input type="radio"/>
e) freie Themenwahl	<input type="radio"/>
f) Einüben kurzer Statements	<input type="radio"/>

17. Worauf führen Sie die grammatikalischen Fehler des Zweitklässlers zurück?

Sie können sich für genau eine Antwort entscheiden.

Noah berichtet Oliver in einem Brief aus dem Urlaub begeistert von seinem neuen Traumberuf:

„Lieber Oliver,

Ich will ein Meresbiologe sein! Ich war im Fischmuseum und da arbeiten viele Meresbiologen. Ein Meresbiologe erfoscht das Meer, die Pflanten und die Vische die da leben. Er muss tauchen viele herum, damit er sie findet. Es ist ser gefährlich! Ein Hei ist ein ser große Visch. Über dem Wasser du siehst echt nur die Vlosse von dem Hei! Der Hei ist sehr schnell und kann fressen sogä ein Mensch! Ich liebe Abenteuer und wilde Tiere! Das ist warum ich ein super Meresbiologe bin!

Ich möchte jetzt wissen was du machest später

Dein Noah!“

- | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| a) | Noah leidet vermutlich an Legasthenie und hat daher sonderpädagogischen Förderbedarf. | <input type="radio"/> |
| b) | Es handelt sich um typische Probleme beim Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht. | <input type="radio"/> |
| c) | Die Fehler lassen sich auf eine dialektal gefärbte Familiensprache zurückführen. | <input type="radio"/> |
| d) | Der Schüler befindet sich im Zweitspracherwerb. | <input type="radio"/> |
| e) | Der Schüler könnte infolge einer Beeinträchtigung des Gehörs eine Sprachstörung aufweisen. Ein Facharzt sollte die Vermutung abklären. | <input type="radio"/> |

2. Kodiermanual für quantitative Aufgaben

1. Welche orthographischen Regeln beherrscht Tim bereits und welche noch nicht? Kreuzen Sie an!		
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px;"> <p>Tim berichtet in einer Hausaufgabe von seiner großen Leidenschaft:</p> <p><i>„Mein Fussball klub</i></p> <p><i>Fussball finde ich gut. Am 24. hbe isch ein Freundschafts Spil. Ich bin ser schnell und hbe oft den Ball. Auf den Ballen stet sogä der Name von unserm Ferein. Plötzlich kam ein bessera Fussball Spila auf den Plats und schist ein Tor. Auf dem Plaz trenirn wir imma. Wir schisen noch zwei Tore und hbn die andern besigt. Dann gab es Pizza für alle!“</i></p> </div>		
	wird noch nicht beherrscht	wird beherrscht
a) Verdoppelung der Konsonanten	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) phonologisches Prinzip (Lautgetreue Schreibweise)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Silbisches Prinzip (Berücksichtigung der Silbenstruktur)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
d) Vokaldehnung und -kürzung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
e) Groß- und Kleinschreibung	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
f) Bildung von Komposita	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
g) Flexion schwacher Verben	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kodierung:

- *Der Score bei Item 1 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 3,5. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der beiden Antwortoptionen ausgewählt: 0 Punkte für die betroffene Antwortkategorie.*

2. Bitte lesen Sie den folgenden Sachtext, der für eine dritte Klasse bestimmt ist!

Knochen und Gelenke

Die Knochen schützen und stützen den Körper. Ein Knochen besteht aus vielen tausend Knochenzellen, die wie alle Zellen von Blutgefäßen mit Sauerstoff und Nährsalzen versorgt werden. Umgekehrt geben sie aber auch Abfallstoffe ins Blut ab.

Die dünne äußere Hülle nennt man Knochenhaut. Sie erfüllt eine wichtige Funktion beim Wachstum und der Erneuerung (Regeneration) der Knochen. Im Inneren der großen Knochen befindet sich das Knochenmark. Dort werden die roten und weißen Blutzellen gebildet. Am Skelett setzen außerdem auch die Muskeln an.

Gelenke und Muskeln ermöglichen die Bewegung des Körpers. In einem Gelenk treffen zwei oder mehrere Knochen zusammen. Es gibt verschiedene Arten von Gelenken. Das Scharniergelenk sorgt zum Beispiel dafür, dass wir unser Knie beim Hinsetzen beugen können.

Jeder Mensch, also auch du, besitzt über 100 Gelenke und etwa 206 Knochen. Der kleinste Knochen ist der Steigbügel im Ohr und der größte ist der Oberschenkelknochen.

**2a) Welche Merkmale des Textes können das Leseverstehen erschweren?
Identifizieren Sie mögliche sprachliche Barrieren!**

•
•
•

*s. Kodiermanual für qualitative
Aufgaben!*

2b) Welche Hilfen würden Sie für Schülerinnen und Schüler anbieten, die schon häufig Probleme beim Leseverstehen zeigten?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

- | | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| a) | Ich stelle Informationstexte zur Verfügung, welche die verwendeten Fachbegriffe erläutern. Dazu können z.B. Lexika oder Sachbücher genutzt werden. | <input type="radio"/> |
| b) | Ich ergänze den Text um anatomische Abbildungen, die den Inhalt graphisch darstellen. Die Kombination von Text und Bild kann auf diese Weise das Verstehen unterstützen. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c) | Ich streiche die meisten Fachbegriffe und kürze den Text in seiner Länge, um den Schwierigkeitsgrad zu reduzieren. | <input type="radio"/> |
| d) | Ich markiere Schlüsselwörter, vergrößere die Schrift sowie den Zeilenabstand und unterstreiche die wichtigsten Informationen, um die Identifikation von zentralen Wörtern und Sätzen zu erleichtern. | <input checked="" type="checkbox"/> |

Kodierung:

- *Der Score bei Item 2b ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 2. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.*

3. Nennen Sie Lesestrategien für den weiterführenden Leseunterricht (nicht: Leselernmethoden)!

-
-
-

s. Kodiermanual für qualitative Aufgaben!

4. Dhakiya ist vor einem Jahr nach Deutschland gekommen. Nun besucht sie die dritte Klasse und schreibt über ihren neunten Geburtstag, den sie vor zwei Wochen feierte.

Wie können Sie die Schülerin ausgehend von diesem Text fördern?
Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

„Mein Geburtstag

Morgens gab es viele Pakete. In den Paketen waren viel schöne Sachen. In der Schule die anderen Kinder sangen ein Lied für mich. Das freute mich!

Nachmittags andere Kinder kamen zu mir nach Hause. Meine Mutter backte einen schönen Kuchen. Die Kinder und ich spielten viel. Das war Lachs!

Abends ging ich schlafen und der Tag war vorbei. Das war schade! Ich möchte haben jeden Tag Geburtstag!“

- | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| a) | Ich kennzeichne Rechtschreib- und Grammatikfehler sowie Wortwiederholungen, damit die Schülerin diese selbstständig mit einem Wörterbuch verbessern kann. | <input type="radio"/> |
| b) | Ich schreibe der Schülerin unter ihren Text, was sie bereits gut kann und bekräftige sie auf diese Weise in ihren Bemühungen. Die Fehler lasse ich unberücksichtigt, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden. | <input type="radio"/> |
| c) | Ich biete der Schülerin spezielle Grammatikübungen zur Verbstellung im Deutschen an, damit sie ihre grammatischen Kenntnisse vertiefen kann. Im Anschluss daran bitte ich sie, ihren Text erneut durchzusehen. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d) | Ich bitte im Sinne des „Peer-Tutoring“ einen besonders leistungsstarken Mitschüler bzw. eine Mitschülerin den Text zu korrigieren und ziehe mich zurück. Kinder finden meist einen besseren Zugang zueinander, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. | <input type="radio"/> |

Kodierung:

- **Der Score bei Item 4 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 2. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.**
- **Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.**
- **Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.**

5.	Feedback ist bei schriftlichen Texten für ein Kind dann besonders förderlich, wenn... Sie können sich für <u>genau eine Antwort</u> entscheiden.	
a)	sich insbesondere darauf konzentriert wird, was dem Kind schon gut gelungen ist. Um eine Defizitorientierung zu vermeiden, werden die Fehler zwar korrigiert und angestrichen, aber im Feedbacktext nicht erwähnt.	<input type="radio"/>
b)	die Schülerinnen und Schüler einen standardisierten Rückmeldebogen erhalten, auf dem angekreuzt ist, was richtig und was falsch gemacht wurde. Das gibt den Schülerinnen und Schülern einen guten Überblick. Ferner ist das Feedback neutral, d.h. weder erfolgs- noch defizitorientiert.	<input type="radio"/>
c)	die Schülerinnen und Schüler bei guten Leistungen oder wenn sie sich verbessert haben einen Stempel bekommen. Ein Stempel sagt in der Grundschule wesentlich mehr als Worte und motiviert die Schülerinnen und Schüler, sich anzustrengen, um einen solchen zu erwerben.	<input type="radio"/>
d)	den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht wird, was ihnen bereits gelungen ist; darüber hinaus sollten Fehler korrigiert werden und das Feedback einen Appell beinhalten, was konkret als nächstes getan werden soll, um die Leistung zu optimieren (individuelle Schwerpunktbildung).	<input checked="" type="checkbox"/>
e)	die Fehler im Text lediglich angestrichen, aber keinesfalls korrigiert werden. So können die Schülerinnen und Schüler in der erneuten Auseinandersetzung mit dem Text aus ihren Fehlern lernen und diese eigenständig verbessern.	<input type="radio"/>

Quelle: Item weiterentwickelt aus Goldenstein (i.V.)

Kodierung:

- **Wurde die richtige Antwortkategorie in Item 5 angekreuzt, beträgt der Score 1 Punkt. Somit resultiert ein maximaler Score von 1 Punkt.**
- **Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.**
- **Wurden mehrere oder keine Antwortkategorie(n) angekreuzt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.**

6. Welche Aspekte prägen vorwiegend Bildungssprache? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.		
<input type="radio"/> a) Redundanzen	<input checked="" type="checkbox"/> g) unpersönliche Ausdrucksweise	<input checked="" type="checkbox"/> m) hoher Explizitheitsgrad
<input checked="" type="checkbox"/> b) komplexe Satzstrukturen	<input type="radio"/> h) Verschmelzung von Funktionswörtern	<input checked="" type="checkbox"/> n) Nominalisierungen
<input checked="" type="checkbox"/> c) hohe Informationsdichte	<input checked="" type="checkbox"/> i) komplexe Attribute	<input type="radio"/> o) Gesprächspartikel
<input type="radio"/> d) Ellipsen	<input type="radio"/> j) reihende Satzstruktur	<input type="radio"/> p) soziolektale Lexik
<input checked="" type="checkbox"/> e) Passivgebrauch	<input type="radio"/> k) Kontextgebundenheit	<input checked="" type="checkbox"/> q) mehrgliedrige Komposita
<input type="radio"/> f) geringe Lexikvarianz	<input type="radio"/> l) Parenthesen	<input checked="" type="checkbox"/> r) Fachbegriffe

Quellen: Koch & Oesterreicher (1985, 1994); Morek & Heller (2012); Goldenstein (i.V.)

Kodierung:

- *Der Score bei Item 6 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 9. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.*

7. Welche grammatischen Phänomene muss sich Serda noch aneignen?

Kreuzen Sie an!

Serda, Klasse 4, schreibt eines ihrer Ferienerlebnisse auf:

„Die letzten 3 Tagen im Sommerferien hat meine Tante mein Cusan, meine Onkel. Im 2 Tag meine Mutter und meine Vater sind ins Arbeiten gehen. Ich und meine Tante haben ins Kaufhaus und viel kauft. Wir haben eine Pullover kauft. Die Verkaufsfrau war sehr nett. Ich habe viele Pullover angezogen. Ich habe die rote Pullover kauft. Dann haben wir ein Kugelleis gegesst.“

	noch anzueignen	wird beherrscht
a) Wortbildung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
b) Partizip Perfekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
c) Verwendung der Hilfsverben	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) Genus	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
e) Verbstellung in Hauptsätzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Kodierung:

- *Der Score bei Item 7 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 2,5. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der beiden Antwortoptionen ausgewählt: 0 Punkte für die betroffene Antwortkategorie.*

8. Welche Unterstützung ist für Anne die geeignetste, damit es ihr besser gelingt, einen grammatikalisch korrekten Text zu schreiben? Sie können sich für <u>genau eine Antwort</u> entscheiden.		
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Anne, Klasse 3, hat folgende Reizwortgeschichte geschrieben:</p> <p><i>„Ich ging früh am morgen zum Garten und meine Eltern auch. Wir haben die Leiter geholt. Mein Papa flückte die Äpfel und ich helfe meiner Mama. Ich ging ganz langsam zu den wild Hasen, weil die haben Hunger und ich die füttern will. Mein Papa ist runtergefallen, weil der Ast ist gebrochen. Meine Mama und ich lachen.“</i></p> </div>		
a)	Ich markiere alle Fehler und fordere sie auf, mit einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin, der/ die gut in Grammatik ist, den Text zu korrigieren. Danach prüfe ich den Text noch einmal.	<input type="radio"/>
b)	In der Wochenplanarbeit bekommt Anne Übungsmaterial, um die Satzbildung selbstständig zu lernen. Zusätzlich erhält sie einen Lesetext, damit sie sich die Satzbildung implizit aneignet.	<input type="radio"/>
c)	Ich spreche mit Anne über ausgewählte Fehler und übe mit ihr im Unterricht die Bildung von Haupt- und Nebensätzen.	<input checked="" type="checkbox"/>
d)	Ich schreibe Annes Text einmal korrekt ab und bitte sie ihren Text mit meinem Text zu vergleichen. Danach soll sie meinen Text noch einmal in ihr Heft schreiben.	<input type="radio"/>

Kodierung:

- Wurde die richtige Antwortkategorie in Item 8 angekreuzt, beträgt der Score 1 Punkt. Somit resultiert ein maximaler Score von 1 Punkt.
- Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.
- Wurden mehrere oder keine Antwortkategorie(n) angekreuzt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.

9. Lesen Sie die nachstehende mündliche Schüleräußerung.		
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><i>„Ich war erst zu Hause... und hab mit meinem Bruder mit Bausteine gebaut, ... einen großen Eiffelturm gebaut. Dann haben wir... ehm... mit zwei Hotwheel Autos so gemacht, ... damit... der Auto drin geht, in den Eiffelturm. Dann haben wir son Garage macht... Dann, dann hab ich so fest gemacht, ... dann ist alles kaputt gegangen. Dann sind wir rausgegangen.“</i></p> </div> <p>Quelle: Heilmann (2019)</p>		
9a) Welche sprachlichen Strukturen beherrscht der Schüler schon sicher? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.		
<input checked="" type="checkbox"/> a) Gebrauch der Inversion	<input type="radio"/> c) Genus	<input checked="" type="checkbox"/> e) Verbstellung in Nebensätzen
<input type="radio"/> b) Kasus nach Präpositionen	<input checked="" type="checkbox"/> d) Wortstellung	<input checked="" type="checkbox"/> f) Satzklammer

Kodierung:

- Der Score bei Item 9a ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 3. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.
- Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.
- Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.

9b) Welches nächste vorrangige Ziel setzen Sie dem Kind in seinem Sprachaneignungsprozess? Sie können sich für <u>genau eine Antwort</u> entscheiden.		
<input checked="" type="radio"/> a) Ausdifferenzierung des Wortschatzes	<input type="radio"/> c) Verkettung von Äußerungen	<input type="radio"/> e) korrekte Flexion
<input type="radio"/> b) variantenreichere Satzstrukturen	<input type="radio"/> d) Sicherheit im Tempusgebrauch	<input type="radio"/> f) Verwendung von Attributen

Kodierung:

- *Wurde die richtige Antwortkategorie in Item 9b angekreuzt, beträgt der Score 1 Punkt. Somit resultiert ein maximaler Score von 1 Punkt.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurden mehrere oder keine Antwortkategorie(n) angekreuzt, beträgt der Score des Items 0 Punkte*

10. Im Folgenden sind verschiedene Thesen zum sprachlichen Lernen eines Kindes aufgeführt. Kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß Sie diesen zustimmen.		
	stimmt (eher) nicht	stimmt (eher)
a) Die sprachliche Kompetenz eines Kindes wird durch das Vorlesen gefördert.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Zuerst benötigt das Kind einen umfangreichen Wortschatz, danach kann es grammatische Strukturen erlernen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
c) Wenn in der Familie vor allem Dialekt gesprochen wird, erschwert dies die Aneignung der Schriftsprache.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
d) Eine hohe Sprachkompetenz hat vor allem etwas mit Begabung zu tun.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
e) Kinder mit geringem Wortschatz müssen zuallererst die Wörter lernen. Erst danach kommt alles andere.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
f) Das Hören von Hörspielen und Hörgeschichten wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
g) Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch brauchen generell länger, um sich Sprachkompetenzen im Deutschen anzueignen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Kodierung:

- *Der Score bei Item 10 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 3,5. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der beiden Antwortoptionen ausgewählt: 0 Punkte für die betroffene Antwortkategorie.*

11. Welche Aussagen über „Scaffolding“ treffen zu? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.		
a)	Scaffolding wird den konstruktivistischen Lerntheorien zugeordnet.	<input checked="" type="checkbox"/>
b)	Scaffolding ist eine Technik, welche spezifisch für die Sprachförderung entwickelt wurde, um Alltagssprachliche Formulierungen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.	<input type="radio"/>
c)	Beim Scaffolding ist es gewünscht, dass der Lernende sich möglichst selbstständig dem Ziel nähert. Dabei werden Um- oder Irrwege in Kauf genommen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Um-/Irrwege Negativwissen erzeugen, welches ebenfalls als Lernfortschritt erachtet wird.	<input type="radio"/>
d)	Scaffolding bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen.	<input checked="" type="checkbox"/>
e)	Beim Scaffolding wird mit steigender Erfahrung und besserem Verständnis der Schülerinnen und Schüler die Komplexität der Aufgaben immer weiter erhöht und die Unterstützung schrittweise verringert.	<input checked="" type="checkbox"/>
f)	Scaffolding wird in der Literatur häufig auch als „entdeckendes Lernen“ bezeichnet.	<input type="radio"/>
g)	Beim Scaffolding steuert die Lehrkraft aktiv, welcher Schüler bzw. welche Schülerin welche Hilfestellungen benötigt bzw. sie leitet den Abbau der Hilfestellungen in Orientierung an die Zone der proximalen Entwicklung an.	<input checked="" type="checkbox"/>
h)	Bei der Durchführung von Scaffolding spielen die Aspekte <i>Modelling</i> , <i>Assisting</i> und <i>Monitoring</i> eine wichtige Rolle.	<input checked="" type="checkbox"/>

Quelle: Quehl (2010)

Kodierung:

- *Der Score bei Item 11 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 4. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.*

12. Im Folgenden lesen Sie die mündliche Erklärung einer Drittklässlerin zum Thema „Der Weg der Nahrung durch den Körper“. Welche Formulierungen enthalten bildungssprachliche Elemente? Unterstreichen Sie die Elemente im Text und benennen Sie das jeweilige Element rechts mit seinem Fachbegriff.

Es genügt das Erkennen der vier Elemente „Nominalisierung“, „Fachbegriff / Fachwortschatz“, „Kompositum“ und „Passivkonstruktionen“ mit je einem konkreten Beispiel!	bildungssprachliche Elemente
<i>Erst beißen wir ein Stück vom Brot ab. Durch das Kauen machen wir es klein.</i>	Nominalisierung
<i>Danach rutscht die Nahrung die Speiseröhre herunter in den Magen</i>	Fachbegriffe, Kompositum
<i>und wird mit den Magensäften vermischt.</i>	Passivkonstruktion (+weiteres Bsp. für Fachbegriffe + Kompositum)
<i>Dann gelangt die Nahrung in den Pförtner und in den Dünndarm.</i>	(weitere Bsp. für Fachbegriffe + Kompositum)
<i>Dort bringt das Blut die Bausteine in den richtigen Ort.</i>	_____
<i>Im Dickdarm wird der ganze Saft rausgezogen.</i>	(weiteres Bsp. für Fachbegriffe + Passiv + Kompositum)
<i>Danach landet die Nahrung in der Kloschüssel.</i>	_____

Quelle: Item weiterentwickelt aus Fornol (2019)

Kodierung:

- Pro korrekte Unterstreichung und korrekte Benennung wird 1 Punkt vergeben (keine Vergabe von halben Punkten).
- Der Score bei Item 12 ergibt sich als Division der Summe der korrekten Nennungen (und Unterstreichungen) geteilt durch den Wert 2. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.
- Bei falscher Nennung erfolgt kein Punktabzug.
- Wurde die Aufgabe nicht bearbeitet, beträgt der Score 0 Punkte.

- 13. In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) werden Aufgaben zu Lesetexten auf verschiedenen Anforderungsstufen erfasst. Im Folgenden lesen Sie den Ausschnitt eines Informationstextes über die Antarktis und die dazugehörigen Aufgaben aus IGLU.** Sortieren Sie die Aufgaben a) – d) nach Ihren Anforderungsstufen, indem Sie ihnen die Ziffern 1 (= niedrigste Stufe) bis 4 (= höchste Stufe) zuordnen. Jede Ziffer darf dabei nur ein Mal vergeben werden!

Was ist die Antarktis?

Die Antarktis ist ein Kontinent ganz im Süden unseres Planeten. (Wenn du sie auf dem Globus suchst, wirst du sie ganz unten finden.) Die Antarktis macht ein Zehntel der Erdoberfläche aus und liegt unter einer Eisdecke, die an einigen Stellen über 1500 Meter dick ist. Der Südpol ist genau in der Mitte der Antarktis.
[...]

Das Wetter in der Antarktis

In der Antarktis ist es selbst im Sommer kälter, als du dir vorstellen kannst! Der Südpol ist der kälteste Teil in der Antarktis.
[...]

Pinguine in der Antarktis

[...]
Pinguine haben viele Federn, die sich überlappen. Dieses dichte Federkleid hält gemeinsam mit den weichen Daunenfedern darunter sowie einer dicken Fettschicht die kalte Luft, Wind und Wasser ab. Um sich noch zusätzlich zu wärmen, drängen sich die Pinguine in Gruppen zusammen.

Ein Brief aus der Antarktis

Sara Wheeler gehört zu den Wissenschaftlern, die in der Antarktis arbeiten. Wenn du ihren Brief an ihren Neffen Daniel liest, wirst du einiges über ihre Erlebnisse in der Antarktis erfahren.
[...]

Aufgaben

Anforderungsstufe

- a) Nenne drei Wege, wie sich die Pinguine in der Antarktis warm halten.
- 1.
 - 2.
 - 3.

2

- b) Würdest du gerne in die Antarktis reisen? Benutze das, was du in beiden Texten *In der Antarktis* und *Ein Brief aus der Antarktis* gelesen hast, um deine Meinung zu begründen.

4

- c) Wo kannst du die Antarktis auf dem Globus finden?

1

- d) In welchem Teil des Textes steht, wie dick das Eis in der Antarktis ist?

- A. Was ist die Antarktis?
- B. Das Wetter in der Antarktis
- C. Pinguine in der Antarktis
- D. Ein Brief aus der Antarktis

3

Quelle: Item weiterentwickelt aus Bos et al. (2007) und Goldenstein (i.V.)

Kodierung:

- *Der Score bei Item 13 ergibt sich als Division der Summe der korrekten Ziffern geteilt durch den Wert 2. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.*
- *Bei fehlenden oder falschen Ziffern erfolgt kein Punktabzug.*

14. Was können Sie tun, um Simons Sprechanteile zu erhöhen?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

Alex und Simon (Klasse 2) haben sich in Partnerarbeit Wissen über das Meerschweinchen angeeignet. Nun präsentieren sie zusammen ihre Ergebnisse:

Alex: „Also, wir haben etwas über „Meerschweinchen“ herausgefunden.
Meerschweinchen sind nämlich gar keine Schweine, sondern Nager.“

Simon: „Genau, das sind keine Schweine.“

Alex: „Meerschweinchen kommen aus Mittel- und Südamerika. Bei den Inkas waren sie auch schon Haustiere. Aber, sie wurden auch gegessen.“

Simon: „Genau, die haben sie gegessen.“

Alex: „In Deutschland werden Meerschweinchen nicht gegessen. Hier sind sie nur Haustiere. Wichtig ist, dass Meerschweinchen nicht allein sein wollen. Die brauchen Artgenossen, also andere Meerschweinchen.“

Simon: „Genau, andere Meerschweinchen.“

- | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| a) | Alex und Simon sollen ihre Ergebnisse zuerst mir vortragen. Ich korrigiere sie dann während des Vortrags. So kommt später auch Simon zu Wort, wenn sie vor der Klasse sprechen. | <input type="radio"/> |
| b) | Alex und Simon bekommen die gleiche Anzahl an leeren Vortragskarten. Sie sollen darauf notieren, was sie vortragen wollen. Danach üben sie das Vortragen zuerst für sich. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c) | Ich biete Vortragskarten mit sprachlichen Mustern an, die die Schüler bei Bedarf nutzen können. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d) | Ich unterbreche den Vortrag an geeigneter Stelle und gebe Simon den Hinweis, sich mehr einzubringen. | <input type="radio"/> |

Kodierung:

- Der Score bei Item 14 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 2. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.
- Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.
- Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.

15. Welche Lernvoraussetzungen müssen Drittklässler mitbringen, um einen nachvollziehbaren Kurzvortrag zu gestalten? Kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß Sie zustimmen.		
	stimme eher nicht zu	stimme eher zu
g) Kinder benötigen sprachliche Redemittel und Wendungen, um sich mitteilen zu können.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
h) Kinder müssen grammatikalisch korrekt sprechen können.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
i) Kinder müssen sich verständlich ausdrücken können.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
j) Kinder müssen über einen sehr guten Wortschatz verfügen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
k) Kinder müssen grundlegende Fachbegriffe kennen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
l) Kinder sollten sich trauen, vor anderen zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kodierung:

- Der Score bei Item 15 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 3. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.
- Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.
- Wurde keine der beiden Antwortoptionen ausgewählt: 0 Punkte für die betroffene Antwortkategorie.

16. Welche Unterstützungsmaßnahmen können Schülerinnen und Schülern das mündliche Vortragen erleichtern? Sie können sich für <u>eine oder mehrere Antworten</u> entscheiden.	
a) Simulation/Vorbereitung in Kleingruppen	<input checked="" type="checkbox"/>
b) zur Verfügung stellen von sprachlichen Wendungen	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Vortrag auswendig lernen lassen	<input type="radio"/>
d) Erstellen ausformulierter Moderationskarten	<input type="radio"/>
e) freie Themenwahl	<input type="radio"/>
f) Einüben kurzer Statements	<input checked="" type="checkbox"/>

Kodierung:

- Der Score bei Item 16 ergibt sich als Division der Summe der korrekt angekreuzten Antwortkategorien geteilt durch den Wert 3. Somit resultiert ein maximaler Score von 2 Punkten.
- Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.
- Wurde keine der Antwortkategorien ausgewählt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.

17. Worauf führen Sie die grammatikalischen Fehler des Zweitklässlers zurück?

Sie können sich für genau eine Antwort entscheiden.

Noah berichtet Oliver in einem Brief aus dem Urlaub begeistert von seinem neuen Traumberuf:

„Lieber Oliver,

Ich will ein Meresbiologe sein! Ich war im Fischmuseum und da arbeiten viele Meresbiologen. Ein Meresbiologe erfoscht das Meer, die Pflantzen und die Vische die da leben. Er muss tauchen viele herum, damit er sie findet. Es ist ser gefährlich! Ein Hei ist ein ser große Visch. Über dem Wasser du siehst echt nur die Vlosse von dem Hei! Der Hei ist sehr schnell und kann fressen sogä ein Mensch! Ich liebe Abenteur und wilde Tiere! Das ist warum ich ein super Meresbiologe bin!

Ich möchte jetzt wissen was du machest später

Dein Noah!“

- | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| a) | Noah leidet vermutlich an Legasthenie und hat daher sonderpädagogischen Förderbedarf. | <input type="radio"/> |
| b) | Es handelt sich um typische Probleme beim Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht. | <input type="radio"/> |
| c) | Die Fehler lassen sich auf eine dialektal gefärbte Familiensprache zurückführen. | <input type="radio"/> |
| d) | Der Schüler befindet sich im Zweitspracherwerb. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| e) | Der Schüler könnte infolge einer Beeinträchtigung des Gehörs eine Sprachstörung aufweisen. Ein Facharzt sollte die Vermutung abklären. | <input type="radio"/> |

Kodierung:

- *Wurde die richtige Antwortkategorie in Item 17 angekreuzt, beträgt der Score 1 Punkt. Somit resultiert ein maximaler Score von 1 Punkt.*
- *Bei falsch angekreuzten Antwortkategorien erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurden mehrere oder keine Antwortkategorie(n) angekreuzt, beträgt der Score des Items 0 Punkte.*

Maximal erreichbare Gesamtpunktzahl im FaWi-S: 34 Punkte

3. Kodiermanual für qualitative Aufgaben

Kodier-Anweisungen zu Aufgabe 2a

Aufgabe:

2. Bitte lesen Sie den folgenden Sachtext, der für eine dritte Klasse bestimmt ist!
<div><p>Knochen und Gelenke</p><p>Die Knochen schützen und stützen den Körper. Ein Knochen besteht aus vielen tausend Knochenzellen, die wie alle Zellen von Blutgefäßen mit Sauerstoff und Nährsalzen versorgt werden. Umgekehrt geben sie aber auch Abfallstoffe ins Blut ab.</p><p>Die dünne äußere Hülle nennt man Knochenhaut. Sie erfüllt eine wichtige Funktion beim Wachstum und der Erneuerung (Regeneration) der Knochen. Im Inneren der großen Knochen befindet sich das Knochenmark. Dort werden die roten und weißen Blutzellen gebildet. Am Skelett setzen außerdem auch die Muskeln an.</p><p>Gelenke und Muskeln ermöglichen die Bewegung des Körpers. In einem Gelenk treffen zwei oder mehrere Knochen zusammen. Es gibt verschiedene Arten von Gelenken. Das Scharniergelenk sorgt zum Beispiel dafür, dass wir unser Knie beim Hinsetzen beugen können.</p><p>Jeder Mensch, also auch du, besitzt über 100 Gelenke und etwa 206 Knochen. Der kleinste Knochen ist der Steigbügel im Ohr und der größte ist der Oberschenkelknochen.</p></div>
2a) Welche Merkmale des Textes können das Leseverstehen erschweren? Identifizieren Sie mögliche <u>sprachliche</u> Barrieren!
<ul style="list-style-type: none">•••••

korrekt:

- ✓ Fachwortschatz: fachsprachliche Lexik (z.B. Nährsalze, Scharniergelenk)
- ✓ Fremdwörter: z.B. Regeneration
- ✓ Mehrgliedrige Komposita: zusammengesetzte Namenwörter (z.B. Knochenzellen, Oberschenkelknochen)
- ✓ Substantivierungen / Nominalisierungen
- ✓ Bedeutungsdifferenzen (zwischen den Registern)
- ✓ Relativsätze
- ✓ Barrieren auf Verb-Ebene: zweiteilige Verben (geben ab, setzen an...), Passivformen
- ✓ Kohäsive Mittel (Pronomen, Deiktika)
- ✓ Informationsdichte
- ✓ Keine grafische Hervorhebung von Schlüsselwörtern (z.B. Fettdruck)
- ✓ Fehlende optische Entlastung (z.B. durch Bilder, Skizzen)
- ✓ Keine Untergliederung mit Zwischenüberschriften
- ✓ Worttrennung am Zeilenende / zeilenübergreifende Sätze

ungültig:

- Reines Aufzählen von Begrifflichkeiten aus dem Text
- Aspekte, die auf Satzlänge bzw. -komplexität abzielen (max. 20 Worte pro Satz, Nebensätze ersten Grades)
- Ungenaue Aussagen wie: Nicht altersentsprechend; Text ist nicht kindgerecht genug
- Aspekte, die auf Motivation oder Vorwissen der Lernenden abzielen (z.B. Aufbau des Textes nicht interessant / spannend für Kinder → kein sprachlicher Aspekt)
- Aspekte, die das Layout des Textes betreffen: Schriftgröße, Absatzstruktur, Blocksatz, Zeilenabstand (ausgenommen: keine grafische Hervorhebung von Schlüsselwörtern)

Kodierung:

- *Der Score bei Item 2a ergibt sich als Division der Summe der korrekten Nennungen geteilt durch den Wert 2, wobei ein maximaler Score von 2 Punkten erreicht werden kann (= Deckelung).*
- *Bei falscher Nennung erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde die Aufgabe nicht bearbeitet, beträgt der Score 0 Punkte.*

Kodier-Anweisungen zu **Aufgabe 3**

Aufgabe:

3. Bitte nennen Sie Lesestrategien für den weiterführenden Leseunterricht (nicht: Leselernmethoden)!
<ul style="list-style-type: none">•••••

Richtig:

✓ **Ordnende LS**

Ziel: Strukturierung und Reduktion des Textes auf Kernaussagen

- Markieren von Schlüsselwörtern / Signalwörtern / wichtigen Textstellen
- Gliederung in Absätze
- (Teil-)Überschriften formulieren / zuordnen
- Visualisierung der Inhalte durch grafische Darstellungsformen (z.B. Mindmap, Cluster, Skizzen etc.)
- Überfliegendes Lesen / Scanning
- Anfertigen von Stichpunkten / Randnotizen
- Zusammengehörige Informationen verbinden
- Unwichtiges wegstreichen

✓ **Elaborierende LS**

Ziel: Text wird mit Vorwissen, Gefühlen in Beziehung gesetzt

- Aktivierung des Vorwissens
- Ideensammlung anfertigen
- Markieren / Klärung unbekannter Begriffe
- Zunächst nur Überschrift lesen und Fragen an den Titel stellen

✓ **Wiederholende LS**

Ziel: erneute Textauseinandersetzung, um Verstehens- und Behaltensleistung zu vertiefen

- Mehrmaliges Lesen
- Formulieren / Beantworten von Fragen zum Text

- Nacherzählen / Zusammenfassen des Textes
- Abschreiben wesentlicher Passagen

✓ **Metakognitive LS**

Ziel: Planung, Kontrolle, Anpassung des Strategieeinsatzes

- ✓ Sammlungen von Lesestrategien: Lesenavigator, Lesepilot, 7-Schritt-Lesemethode, 5-Gang-Lesemethode
- ✓ sich selbst etwas vorlesen (bei Unverständnis – im Sinne einer verständnisfördernden, individuell flexibel einsetzbaren Strategie)

Falsch:

- Ungenaue Angaben, die in Bewertung einen zu großen Spielraum lassen wie z.B. unterstreichen, nachschlagen
- Silbenlesen (nur für Anfangsunterricht gültig!)
- Lesen mit Lesehilfe, Leseschablone
- Lesen in verteilten Rollen; Rollenspiel zum Lesetext
- Leselernmethoden, wie z.B. 5-Gang-Leselernmethode,
- Tandemlesen, Lesen in Partnerarbeit

Kodierung:

- *Der Score bei Item 3 ergibt sich als Division der Summe der korrekten Nennungen geteilt durch den Wert 3, wobei ein maximaler Score von 2 Punkten erreicht werden kann (= Deckelung).*
- *Bei falscher Nennung erfolgt kein Punktabzug.*
- *Wurde die Aufgabe nicht bearbeitet, beträgt der Score 0 Punkte.*

Quelle: Rosebrock (2017)

4. Literatur

Sofern nicht anders angegeben, handelt es sich um selbstentwickelte Items, die auf folgenden Quellen fußen:

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: UTB.

Fornol, S. (2019). *Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Landau in der Pfalz: Universität Koblenz-Landau, Dissertation.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.

Goldenstein, M. (i.V.). „Förderung der schriftlichen Erzählkompetenz von Grundschulern der 4. Jahrgangsstufe durch ein selbstreguliertes Lese- und Schreibtraining mit speziellem Fokus auf die textuellen Veränderungen bei leistungsstarken Kindern“, Regensburg: Dissertation.

Heilmann, B. (2019): *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht*. Herausgegeben von Prof. Wilhelm Grieshaber. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH (Das Praxishandbuch).

Jeuk, Stefan (2018): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Lehren und Lernen).

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Hartmut Gunther und Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 1. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK, 1), S. 587–604.

KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Neuwied: Luchterhand.

Li, M. (2017): *Zweitsprachförderung im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Linguistisch hochwertige Formate und interaktive Elemente in der Unterrichtskommunikation*. Weinheim: Beltz Juventa.

Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), S. 67–101. DOI: 10.1515/zfal-2012-0011.

Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017): *FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung*. In Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R. H. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67 – 112). Münster: Waxmann.

Quehl, T. (2010): Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Grundschulunterricht Deutsch (4), S. 28–32.

Rosebrock, C. (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.



**Fragebogen
zu sprachlichen Bildungsaktivitäten
in Kindertageseinrichtungen
(SpraBi)**

Claudia Wirts & Karin Reber

Zitiervorschlag:

Wirts, C. & Reber, K. (2019). Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen (SpraBi). In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_04



Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen (SpraBi)

Online-Fragebogen

Wie lautet Ihr Erhebungs-Code?

Bitte geben Sie Ihren Erhebungs-Code hier ein:

Anleitung

Bitte füllen Sie den Bogen an mindestens drei Tagen pro Woche aus!

Überblick über den Fragebogen – dazu werden Sie befragt:

- Teil 1: Rahmenbedingungen des Tages
- Teil 2: Sprachliche Bildungsaktivitäten
(Häufigkeiten und Beschreibung beispielhafter Einzelaktivitäten)

Bitte füllen Sie den Bogen nur selbst aus, geben Sie ihn nicht an Kolleg*innen weiter!

Bitte machen Sie nur Angaben zu Aktivitäten, die Sie selbst begleitet haben!

Falls einzelne Aspekte im Fragebogen nicht ganz für Sie passen, bitten wir um Verständnis: Das liegt daran, dass sehr verschiedene Einrichtungen (z.B. Krippen und Kindergärten) am Projekt teilnehmen. Das Evaluationsteam dankt Ihnen ganz herzlich für Ihre Unterstützung und Mühe!



Teil 1 - Rahmenbedingungen des Tages

Nachfolgend fragen wir Sie nach Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf Ihren Arbeitstag haben könnten:

1. Wie fühlten Sie sich heute?

	gar nicht	ein bisschen	einigermaßen	erheblich	äußerst
bekümmert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entspannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
energiegeladen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nervös	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lustlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie war die Tagesform der Kinder heute?

Bitte ziehen Sie den Regler an die Stelle, wo Sie die Kinder heute verorten würden.

schlecht sehr gut

0 100

3. Haben Sie heute mehr als 30 Minuten mit organisatorischen Aufgaben (z.B. Vorbereitung, Verwaltung, Elterngespräche) verbracht?

- ☐ Ja, überwiegend in der Zeit, die eigentlich für die Kinder vorgesehen ist
- ☐ Ja, in Freistellungszeit/ dafür vorgesehener Zeit
- ☐ Nein



4. Wie viele Kolleg*innen, mit denen Sie direkt zusammenarbeiten, fehlten heute?

Es fehlten Kolleg*innen (z.B. Klein-/Projektteam), mit denen ich direkt zusammenarbeite (z.B. wegen Krankheit, Vertretungsaufgaben, Urlaub).

5. Gab es am heutigen Tag Besonderheiten?

Kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft: Mehrfachantworten sind möglich.

- ☐ Abwesenheit besonders vieler Kinder (z.B. wegen Fest, Krankheit, Ausflug, Ferien), für die ich zuständig bin
- ☐ Ferienzeit
- ☐ Fest/Feier
- ☐ Eingewöhnungszeit
- ☐ Andere: _____

6. Was ich noch (zum Tag etc.) sagen wollte:

7. Persönliches Tagesfazit: Wie gut ist es Ihnen heute gelungen, die Kinder in Ihrer Sprach- und Literacy*entwicklung zu unterstützen?

*Literacy: Bereich Lesen & Schreiben, Schrift & Buchstaben, Vorläuferfähigkeiten wie Reimen oder Silbenerkennen, Lese- und Schreibkultur, Umgang mit Büchern, ...

Bitte ziehen Sie den Regler an die Stelle, wo Sie das Gelingen heute verorten würden.

schlecht

optimal

0 100



8. Welche Themen haben Sie heute mit den Kindern länger (mindestens 10 Minuten) sprachlich (z.B. in Gesprächen, mit Hilfe von Bilderbüchern, im Rahmen eines Projekts) aufgegriffen?

Kreuzen Sie bitte den/die thematischen Bereich(e) an, der/die am besten auf den heutigen Tag zutrifft/zutreffen (maximal 3 Themen)!

- ☐ Werteorientierung und Religiosität
- ☐ Emotionalität und soziale Beziehungen
- ☐ Sprache und Literacy
- ☐ Medien
- ☐ Mathematik
- ☐ Umwelt, Naturwissenschaft und Technik
- ☐ Ästhetik und Kunst
- ☐ Musik und Rhythmus
- ☐ Bewegung und Sport
- ☐ Gesundheit
- ☐ Lebenspraxis und Alltagskompetenzen
- ☐ Wirtschaft, Kultur und Geschichte
- ☐ Demokratie und Politik
- ☐ Andere Themen: _____
- ☐ *Kein (bestimmtes) Thema*



Teil 2 - Sprachförderliche Aktivitäten - Überblick

Wie viele dieser sprachlichen Aktivitäten haben Sie heute aktiv begleitet?

Bitte zählen Sie jede Aktivität einzeln (auch ähnliche Aktivitäten, z.B. mehrere Bilderbücher, mehrere gemeinsame Spiele).

**Anzahl
Aktivitäten**

Bilderbuch-Aktivitäten*

*Bilderbuch anschauen, dialogische Bilderbuchbetrachtung, vorlesen, Bilderbuchkino, Bilderbuch-App...

Gesprächsrunde oder Erzähl-Aktivitäten*

*Märchen (nach)erzählen, Geschichten oder Erlebnisse erzählen, gemeinsam philosophieren ...bitte hier keine spontanen (Einzel)Gespräche, sondern nur „moderierte“ Aktivitäten angeben

Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit oder Schrift*

*Sprachspiele wie Reimen, Anlaute hören, Wortgrenzen entdecken, Kinder diktieren, Schreibaktivitäten, über Buchstaben/Schrift sprechen, Spiele zu Schreiben und Lesen, ...

Aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten*

*gemeinsam mit Kindern bauen, Rollenspiele begleiten, basteln, Regelspiele spielen, ...

Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit*

*Begrüßung in der Familiensprache, Thematisierung von Mehrsprachigkeit in Projekten, mehrsprachiges Singen, mehrsprachiges Vorlesen, ...



1. Bilderbuch-Aktivität

Bitte beschreiben Sie **eine Bilderbuch-Aktivität** des heutigen Tages genauer!

Wenn Sie mehrere Aktivitäten gestaltet haben, wählen Sie bitte eine aus. Wenn Sie heute diese Aktivität nicht beschreiben möchten, tippen Sie einfach auf weiter.

1.1 Welche Art von Buch haben Sie verwendet?

- ☐ Unterhaltungsbuch, Geschichte (z.B. Märchen, Phantasiegeschichte)
- ☐ Buch zu Natur- & Sachthemen
- ☐ Wimmelbuch
- ☐ „Erstes“ Bilderbuch (mit einfachen Einzelbildern)
- ☐ Mehrsprachiges Buch
- ☐ Anderes: _____

1.2 Wie wurde das Buch eingesetzt?

- ☐ Ich habe überwiegend aus dem Buch vorgelesen.
- ☐ Ich habe überwiegend mit den Kindern über das Buch gesprochen.
- ☐ Mix aus Vorlesen und Dialog

1.3 Von wem ging die Initiative zur Buch-Aktivität aus?

- ☐ Von mir
- ☐ Von einem oder mehreren Kindern
- ☐ Von einer dritten Person
- ☐ Ritual/ Alltagsroutine

1.4 Wie lange hat die Buch-Aktivität gedauert?

ca. Minuten



1.5 Wie viele Kinder waren die meiste Zeit an der Buch-Aktivität beteiligt?

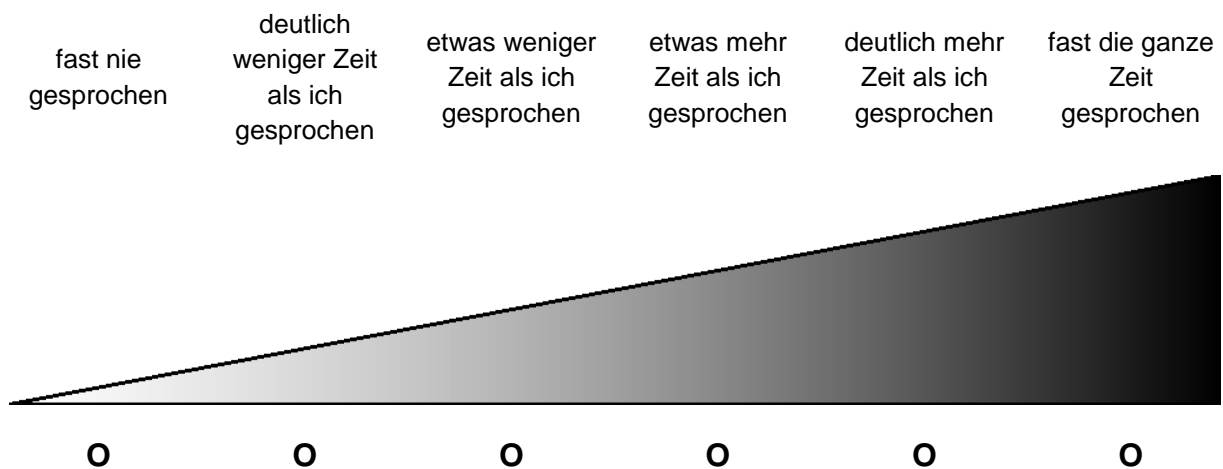
ca. Kinder

1.6 Welchen Redeanteil hatte(n) das Kind/ die Kinder?

Bitte schätzen Sie den zeitlichen Redeanteil aller Kinder zusammen ein.

- ☐ *Ich kann diese Frage nicht beantworten, da die meisten beteiligten Kinder noch nicht oder kaum sprechen.*

Alle Kinder zusammen haben ...





2. Gesprächsrunde oder Erzähl-Aktivität

Bitte beschreiben Sie eine Gesprächs- oder Erzählaktivität des heutigen Tages genauer!

Wenn Sie mehrere Aktivitäten gestaltet haben, wählen Sie bitte eine aus. Wenn Sie heute diese Aktivität nicht beschreiben möchten, tippen Sie einfach auf weiter.

2.1 Was war Thema?

Kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft: Mehrfachantworten sind möglich.

- ☐ Erfundene Geschichten wurden erzählt.
- ☐ Geschichte/n wurden nacherzählt.
- ☐ Die Kinder haben frei erzählt (z.B. vom Wochenende, von einem Erlebnis, Ausflug).
- ☐ Wir haben über soziale Themen gesprochen (z.B. Regeln, Umgang miteinander).
- ☐ Wir haben über Sachthemen gesprochen (z.B. Naturbeobachtungen, Technik, Experimente).
- ☐ Wir haben über organisatorische Themen gesprochen (z.B. Tagesablauf, Spielzeuganschaffung, Ausflug).
- ☐ Wir haben philosophische Gespräche geführt (z.B. Was ist Freundschaft? Warum lebt der Mensch?).
- ☐ Anderes: _____

2.2 Von wem ging die Initiative zur Gesprächs-/ Erzählaktivität aus?

- ☐ Von mir
- ☐ Von einem oder mehreren Kindern
- ☐ Von einer dritten Person
- ☐ Ritual/ Alltagsroutine

2.3 Wie lange hat die Gesprächs-/ Erzählaktivität gedauert?

ca. Minuten



2.4 Wie viele Kinder waren die meiste Zeit an der Gesprächs-/ Erzählaktivität beteiligt?

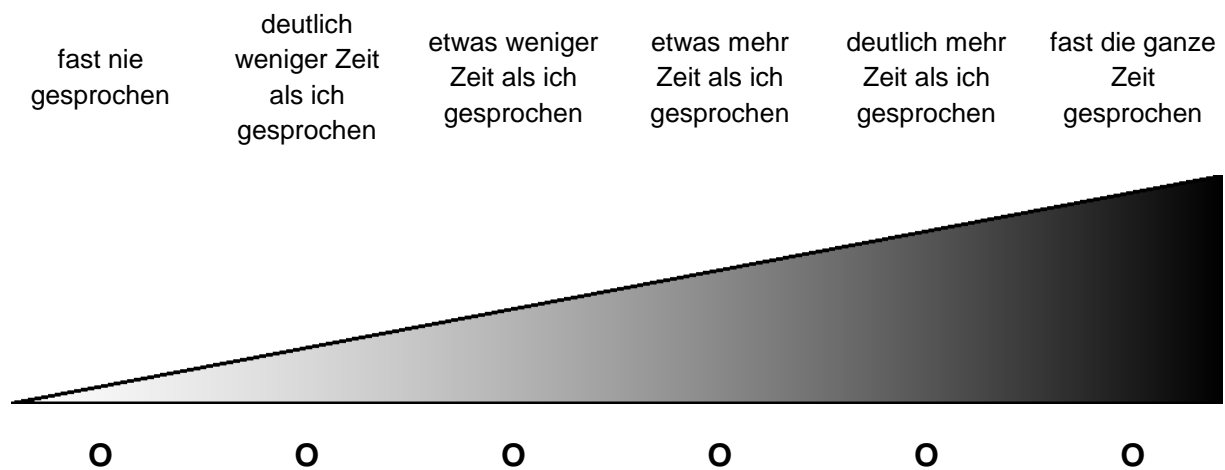
ca. Kinder

2.5 Welchen Redeanteil hatte(n) das Kind/ die Kinder?

Bitte schätzen Sie den zeitlichen Redeanteil aller Kinder zusammen ein.

- ☐ *Ich kann diese Frage nicht beantworten, da die meisten beteiligten Kinder noch nicht oder kaum sprechen.*

Alle Kinder zusammen haben ...





3. Aktivität zu phonologischer Bewusstheit oder Schrift

Bitte beschreiben Sie **eine phonologische Bewusstheit-/ Schrift-Aktivität** des heutigen Tages genauer!

Wenn Sie mehrere Aktivitäten gestaltet haben, wählen Sie bitte eine aus. Wenn Sie heute diese Aktivität nicht beschreiben möchten, tippen Sie einfach auf weiter.

3.1 Welche Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit oder im Bereich Schreiben/ Schrift haben Sie begleitet?

Kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft: Mehrfachantworten sind möglich.

- ☐ Aktivitäten mit Reimen: z.B. Reimwörter suchen, Reime sprechen, Gedichte und Abzählverse sprechen
- ☐ Aktivitäten mit Silben: z.B. Silben klatschen/hüpfen, Namen in Silben klatschen
- ☐ Aktivitäten mit Lauten: z.B. Laute erkennen, „Mmmmmaus fängt mit m an“, „Welchen Laut hörst du?“
- ☐ Aktivitäten mit Buchstaben: z.B. geschriebene Buchstaben erkennen, Buchstabenkarte: „Wo ist das m?“
- ☐ Aktivitäten mit Wörtern und Sätzen: z.B. „Wie viele Wörter hat der Satz?“
- ☐ Aktivitäten zur Aussprache: Schwierige oder wichtige Laute thematisiert, z.B. „Ssssafft spricht man das aus.“
- ☐ Kinderdiktat (Kinder haben mir eine Geschichte diktiert)
- ☐ Mit Kindern Bilder etc. beschriftet (z.B. Kind diktiert, was auf dem Bild zu sehen ist)
- ☐ Das Kind bei eigenen Schreibversuchen unterstützt (z.B. eigenen Namen oder Wörter schreiben)
- ☐ Mit Kindern über Buchstaben/Schrift gesprochen (z.B. erklärt, mit welchem Buchstaben ein geschriebenes Wort beginnt, Anlauttabelle erklärt)
- ☐ Nutzung der Schreibwerkstatt/Schreibecke begleitet
- ☐ Andere: _____



3.2 Von wem ging die Initiative zur Aktivität zur phonol. Bewusstheit/ Schrift aus?

- ☐ Von mir
- ☐ Von einem oder mehreren Kindern
- ☐ Von einer dritten Person
- ☐ Ritual/ Alltagsroutine

3.3 Wie lange hat die Aktivität zur phonol. Bewusstheit/ Schrift gedauert?

ca. Minuten

3.4 Wie viele Kinder waren die meiste Zeit an der Aktivität zur phonol. Bewusstheit/ Schrift beteiligt?

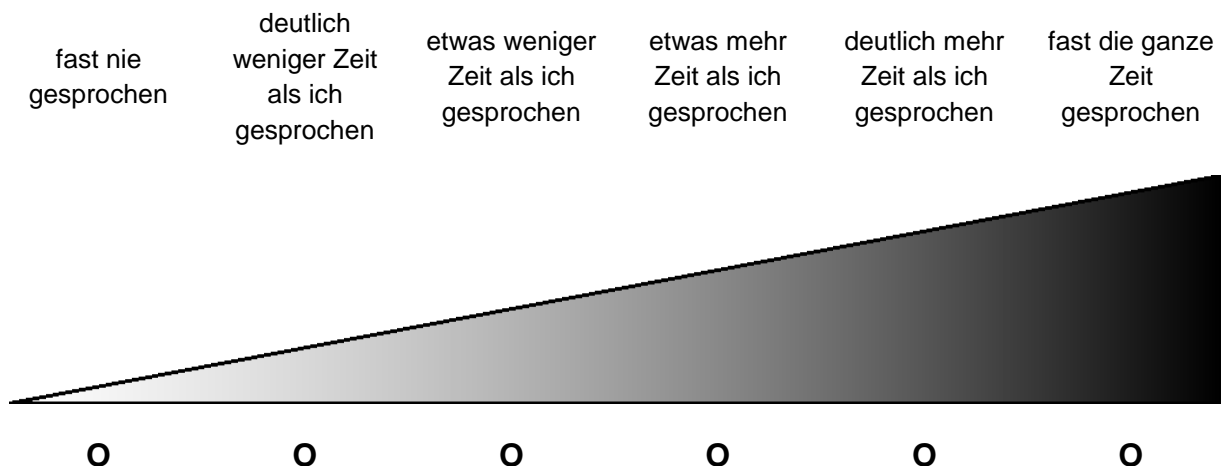
ca. Kinder

3.5 Welchen Redeanteil hatte(n) das Kind/ die Kinder?

Bitte schätzen Sie den zeitlichen Redeanteil aller Kinder zusammen ein.

- ☐ *Ich kann diese Frage nicht beantworten, da die meisten beteiligten Kinder noch nicht oder kaum sprechen.*

Alle Kinder zusammen haben ...





4. Aktiv begleitete Spiel-Aktivität

Bitte beschreiben Sie **eine Spiel-Aktivität** des heutigen Tages genauer!

Wenn Sie mehrere Aktivitäten gestaltet haben, wählen Sie bitte eine aus. Wenn Sie heute diese Aktivität nicht beschreiben möchten, tippen Sie einfach auf weiter.

4.1 Was haben Sie aktiv gemeinsam mit den Kindern gespielt?

Kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft: Mehrfachantworten sind möglich.

- ☐ Ich habe Finger-, Sing- oder Wiederholungsspiele etc. mit den Kindern gespielt (z.B. „Das ist der Daumen..“, „Guck-Guck-Da“).
- ☐ Ich habe mit Kindern Dinge erkundet oder sortiert (z.B. Bauklötze inspiziert oder nach Farben sortiert, Klappen auf- und zu gemacht).
- ☐ Ich habe bei Rollenspielen mitgespielt (z.B. Frisör, Buchladen, Feuerwehr).
- ☐ Ich habe mit gebaut oder im Sand gespielt (Konstruktionsspiele).
- ☐ Ich habe mit gebastelt oder gemalt.
- ☐ Ich habe Regelspiele/Brettspiele mitgespielt (z.B. Mensch-ärgere-dich-nicht, Vier-gewinnt).
- ☐ Ich habe mit den Kindern Bewegungsspiele gespielt (z.B. Fangen, Klettern).
- ☐ Anderes: _____

4.2 Von wem ging die Initiative zur Spiel-Aktivität aus?

- ☐ Von mir
- ☐ Von einem oder mehreren Kindern
- ☐ Von einer dritten Person
- ☐ Ritual/ Alltagsroutine

4.3 Wie lange hat die Spiel-Aktivität gedauert?

ca. Minuten

4.4 Wie viele Kinder waren die meiste Zeit an der Spiel-Aktivität beteiligt?

ca. Kinder

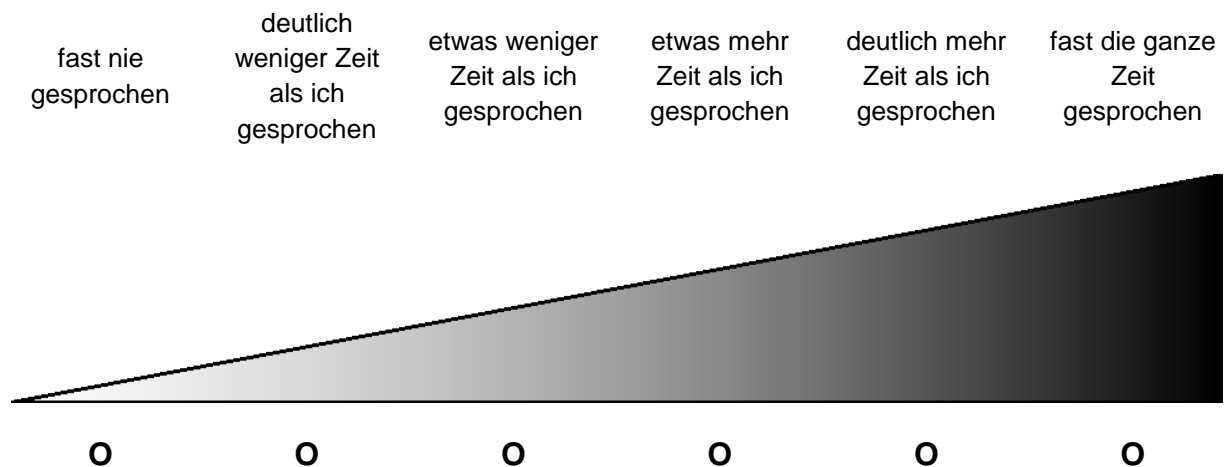


4.5 Welchen Redeanteil hatte(n) das Kind/ die Kinder?

Bitte schätzen Sie den zeitlichen Redeanteil aller Kinder zusammen ein.

- ☐ *Ich kann diese Frage nicht beantworten, da die meisten beteiligten Kinder noch nicht oder kaum sprechen.*

Alle Kinder zusammen haben ...





5. Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit

Bitte beschreiben Sie **eine Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit** des heutigen Tages genauer!

Wenn Sie mehrere Aktivitäten gestaltet haben, wählen Sie bitte eine aus. Wenn Sie heute diese Aktivität nicht beschreiben möchten, tippen Sie einfach auf weiter.

5.1 Was haben Sie mehrsprachig gestaltet?

Kreuzen Sie bitte alles an, was zutrifft: Mehrfachantworten sind möglich.

- ☐ Mehrsprachiges Bilderbuch eingesetzt und andere Sprachen dabei thematisiert
- ☐ Mehrsprachige/s CD/Kassette/Video eingesetzt
- ☐ Mehrsprachige Lieder gesungen
- ☐ Über Mehrsprachigkeit mit den Kindern gesprochen (z.B. Wer spricht welche Sprache zu Hause? Wie heißt das auf Türkisch?)
- ☐ Projekt zum Thema Mehrsprachigkeit/Interkulturalität durchgeführt
- ☐ Mehrsprachige Person zum Vorlesen/Vorstellen von Sprache oder Kultur war zu Besuch
- ☐ Schlüsselwörter in Sprachen der Kinder verwendet (z.B. Gruß, Essen, Trinken, Toilette, Zahlen)
- ☐ Schriftzeichen aus den Sprachen der Kinder verwendet oder Kinder/Eltern zur Verwendung angeregt bzw. nicht-deutsche Wörter lautgetreu (wie man sie spricht) verschriftlicht (z.B. für Portfolio-Einträge, Aushang, Bildbeschriftung)
- ☐ (Eine) Muttersprache(n) der beteiligten Kinder wurde(n) einbezogen.
- ☐ Anderes: _____

5.2 Von wem ging die Initiative zur Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit aus?

- ☐ Von mir
- ☐ Von einem oder mehreren Kindern
- ☐ Von einer dritten Person
- ☐ Ritual/ Alltagsroutine

5.3 Wie lange hat die Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit gedauert?

ca. Minuten



5.4 Wie viele Kinder waren die meiste Zeit an der Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit beteiligt?

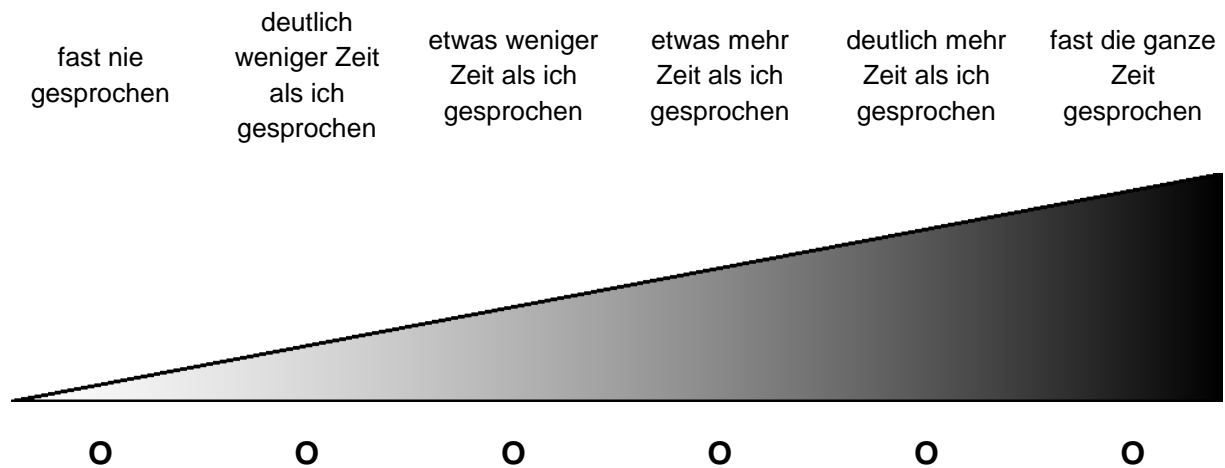
ca. Kinder

5.5 Welchen Redeanteil hatte(n) das Kind/ die Kinder?

Bitte schätzen Sie den zeitlichen Redeanteil aller Kinder zusammen ein.

- ☐ *Ich kann diese Frage nicht beantworten, da die meisten beteiligten Kinder noch nicht oder kaum sprechen.*

Alle Kinder zusammen haben ...





Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben!

Wollen Sie uns noch etwas sagen?

**B-SFT:
Beobachtungssystem
zur Erfassung von Sprachfördertechniken
im Kita- und Grundschulalltag (Manual)**

*Christine Beckerle, Katja Mackowiak &
Diemut Kucharz*

Zitiervorschlag:

Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken (Manual). In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_05

Inhaltsverzeichnis

1. Übersicht über die Kategorien des B-SFT	3
2. Datengrundlage für das B-SFT	4
2.1 Hinweise zu den Videografien	4
2.2 Leitlinien für die Transkription	4
2.3 Auswertungssoftware	6
3. Allgemeine Kodierregeln zum B-SFT	8
3.1 Kodiereinheiten	8
3.2 Adressatenspezifische vs. -unspezifische Kodierung	9
3.3 Kodierung bei fehlerhaften Äußerungen des/der Erwachsenen	9
3.4 Kodierung bei unverständlichen Äußerungen des Kindes	9
3.5 Kodierung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen	9
3.6 Kodierung bei Unterbrechungen	10
4. Kategoriensystem B-SFT	11

1. Übersicht über die Kategorien des B-SFT

Code	Kategorie
EBENE 1: REAKTIVE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN NACHFOLGEND)	
KORR	Korrektives Feedback
KorrPho	Phonetisch-phonologisches Korrektiv
KorrSem	Semantisch-lexikalisches Korrektiv
KorrSyn	Syntaktisches Korrektiv
KorrMor	Morphologisches Korrektiv
MOD	Modellierungstechniken
ModSem	Semantisch-lexikalisches Modellieren
ModSyn	Syntaktisches Modellieren
ModSemSyn	Semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren
ModMor	Morphologisches Modellieren
EBENE 2: INITIIERENDE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN VORAUSGEHEND)	
STIM	Stimulierungstechniken
OFra	Offene Fragen
TFra	Teiloffene Fragen
GFra	Geschlossene Fragen
ParH	Paralleltalking (handlungsbegleitendes Sprechen)
SFT	Sprachfördertechniken (Summe aller Codes)

2. Datengrundlage für das B-SFT

2.1 Hinweise zu den Videografien

Um das B-SFT anwenden zu können, werden die Sprachfördersituationen mit Video aufgezeichnet. Neben Aspekten, die im Rahmen aller Videografien zu beachten sind (u.a. Einverständniserklärung, vollständige Kameraausrüstung, Einführung der Kamera bei den Kindern)¹, sind folgende Punkte zu beachten:

Ausrüstung: Handkamera mit Stativ oder Knopfkamera; Ansteckmikrofon für den/die Erwachsene*n, um alle sprachlichen Äußerungen – trotz meist recht lauter Umgebungsgeräusche – möglichst gut zu verstehen.

Dauer der Aufnahme: Je nach Fragestellung unterschiedlich; empfehlenswert: 15 bis 25 Minuten, im Schulkontext eine Unterrichtsstunde.

*Auftrag an den/die Erwachsene*n:* Je nach Fragestellung unterschiedlich (z.B. Gestaltung einer alltäglichen Interaktion mit einem/ mehreren Kind/ern, Gestaltung einer möglichst guten Sprachfördersituation, eine reguläre Unterrichtsstunde im Fach Deutsch oder einem anderen Fach).

Kamerafokus: Alle an der Situation beteiligten Personen; der/die Erwachsene sollte möglichst frontal zu sehen sein, alle Kinder sollten zumindest im Bild sein; auch die Aktivitäten sollten zu erkennen sein; dafür ist ein gewisser Abstand wichtig. Die Kamera verfolgt den/die Erwachsene*n.

Dokumentation der Materialien: Fotografien oder Videoaufnahme von relevanten in der Interaktion genutzten Materialien (z.B. Seiten eines Bilderbuchs, Bestandteile eines Spiels).

2.2 Leitlinien für die Transkription

Die folgenden Hinweise zur Transkription (in Anlehnung an Deppermann, 2008² und Selting et al., 1989³) unterstützen die Kodierung mit dem B-SFT. Dabei handelt es sich um Leitlinien, die bislang im Forschungskontext genutzt wurden und als Mindeststandards gelten (differenziertere Transkriptionen bzw. die Verwendung etablierter Transkriptionssysteme können je nach Fragestellung sinnvoll sein).

Schreib- bzw. Transkriptionsprogramm: Die Transkription kann sowohl mit digitalen Textverarbeitungs- als auch mit spezifischen Transkriptionsprogrammen erfolgen; empfehlenswert ist

¹ Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. ZDM, 35(6), 265-280.

² Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

³ Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. Verfügbar unter: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> [05.06.2019].

beispielsweise die Nutzung von MAXQDA (VERBI Software, 2017)⁴, das auch zur Kodierung eingesetzt werden kann.

Transkriptionsinhalt: Es wird alles transkribiert, was zur Situation gehört, in der der/die Erwachsene mit Kindern agiert. Greift der/die Erwachsene parallel zur eigentlichen Situation in eine andere Situation ein, wird dies ebenso transkribiert.

Unterbrechungen: Wird eine Situation durch etwas Externes unterbrochen (z.B. Kind muss auf Toilette, Telefon klingelt und Gespräch folgt, Eltern kommen rein), wird diese Zeit gestoppt und hinten angehängt – eine entsprechende kurze Notiz erfolgt an der Stelle der Unterbrechung.

Anonymisierung: Alle Sprechenden werden mit einem Personen-Code anonymisiert (z.B. K1 für Kind 1, Anfangsbuchstabe des Namens oder geänderter Name); Eigennamen (u.a. Personen, Orte), die erwähnt werden, werden ebenfalls anonymisiert.

Beispiele:

- E = Erwachsene*r | K1 = Kind 1, K2 = Kind 2 etc.
- M. ist da drüben.
- Wir waren in B. im Urlaub.

Situationsbeschreibung: Zu Beginn des Transkripts steht eine kurze Situationsbeschreibung, die die anwesenden Personen, ihre Aktivitäten, ihre Positionen im Raum sowie Besonderheiten der Situation bzw. Aufnahme enthält; weitere Situationsbeschreibungen im Transkriptverlauf sind nicht notwendig.

Beispiel:

- E sitzt mit K1 und K2 am Tisch und spielt mit ihnen Memory. K3 spielt am gleichen Tisch mit einer Puppe. Später kommt K4 zum Memory-Spiel dazu, bleibt neben E am Tisch stehen.

Sequenzielle Struktur: Die Transkription erfolgt in sequenzieller Struktur, d.h. pro Zeile steht ein Sprechbeitrag, der mit dem Personen-Code beginnt.

Beispiel:

- E:
- K1:
- K2:
- E:

Parallele Äußerungen: Sprechen mehrere Personen gleichzeitig (unabhängig von der Länge der Überschneidung), wird dies am Anfang der Zeile der zweiten Person (und ggf. in Zeilen weiterer Personen) mit der Klammer „(parallel zu Personen-Code)“ nach dem Personen-Code vermerkt. Anfang und Länge der Überschneidung sind nicht relevant.

Beispiele:

- E:
- K1 (parallel zu E):
- K1:
- K2 (parallel zu K1):
- E (parallel zu K1 und K2):

⁴ VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com>

Spezielle Adressierung: Wird eine spezifische Person adressiert, die aber nicht durch den Verlauf des Transkripts offensichtlich ist, wird dies am Anfang der Zeile der ersten Person mit der Klammer „(zu Personen-Code)“ nach dem Personen-Code vermerkt.

Beispiele:

- K1 (zu K2):
- E (zu K1 und K2):

Vorgelesenes: Vorgelesenes (z.B. bei einer Bilderbuchbetrachtung) steht in Kursivschrift, um es von anderen Äußerungen abheben zu können.

Beispiele:

- *Am nächsten Morgen stand Tim auf und lief direkt zu seinem Opa...*
- Auf dem Schild steht *Hier bitte nicht eintreten*
- Schau mal, *Die Hexe nahm ihren Besen, der ist schön bunt, und flog davon*

Nonverbale Ebene: Nonverbale Äußerungen werden bei der Transkription nur berücksichtigt, wenn sie in der Interaktion sprachersetzend genutzt werden. Sie werden in Klammern notiert.

Beispiele:

- E: Willst du etwas essen? – K1: (nickt)
- K1: (zeigt auf Auto im Bilderbuch)

Lautgetreue Transkription (ohne Internationales Phonetisches Alphabet): Alle Äußerungen werden lautgetreu aufgeschrieben, jedoch mithilfe des regulären Alphabets; enthalten sind also auch umgangssprachliche und dialektale Strukturen, fehlerhafte und unvollständige Sprachstrukturen sowie hör-, aber nicht verstehbare Strukturen (eventuell auch Äußerungen in einer Fremdsprache, die den Transkribierer*innen nicht vertraut ist). Wenn eine Fremdsprache genutzt wird, die den Transkribierer*innen vertraut ist, erfolgt die Transkription entsprechend der sprachspezifischen Konventionen; auch hier werden Besonderheiten (wie im Deutschen) notiert. Pausen werden nicht notiert.

Beispiele:

- Des isch toll. / Ich glaub des. / Das haste gut gesehn. / Wir machet. / Nen Apfel.
- Ein hotes Schiff. / Ich ein Puzzle machen. / Da, eine Auto, ich, ich Auto spielen.
- Da sind five pigs. Und da sind eight cow.
- Ha ju kamata.

Unverständliche Äußerungen: Ist eine (Teil-)Äußerung aufgrund von Störfaktoren (z.B. Telefonklingeln, Umgebungsgeräusche, undeutliches Sprechen) gar nicht verständlich, wird dies als leere Klammer gekennzeichnet; dies sollte möglichst sparsam gemacht werden, da diese Äußerungen nicht kodiert werden können.

Beispiele:

- Ich möchte () spielen.
- Da ist ein () und auch ().
- ().

Arbeit mit Kopfhörern: Aufgrund der lautgetreuen Transkription ist die Arbeit mit Kopfhörern dringend zu empfehlen, da die Transkription präziser gelingt.

Groß-/ Kleinschreibung und Zeichensetzung: Ob mit Groß-/ Kleinschreibung und der Standard-Zeichensetzung gearbeitet wird, kann individuell entschieden werden.

2.3 Analysesoftware und Kodierung



Als Analysesoftware für die Anwendung des B-SFT bieten sich Auswertungsprogramme mit geteiltem Bildschirm an, bei denen gleichzeitig das Video, das Transkript und die Kodierung sichtbar sind. So kann das Video abgespielt werden und parallel im Text kodiert werden. Als besonders geeignet hat sich MAXQDA (VERBI Software, 2017) erwiesen.⁵

Erstellen eines Projektes: Es empfiehlt sich, in einem sogenannten Projekt zu arbeiten, wenn mehrere Fälle analysiert werden sollen (hilfreich für statistische Auswertungen).

Anlegen des Kategoriensystems: Anzulegen sind die zwölf Unterkategorien mit ihren Codes (eine individuelle Farbgebung unterstützt die Kodierung); die drei Oberkategorien bieten sich zusätzlich als Strukturierung im Kategoriensystem an.

Kodierung im Event-Sampling: Kodiert wird im Event-Sampling, d.h. jede Erwachsenen-Äußerung wird hinsichtlich aller Sprachfördertechniken analysiert; jeder auftretenden Sprachfördertechnik wird einer der zwölf Codes zugewiesen, wobei auch Mehrfachkodierungen pro Äußerung möglich sind.

Arbeit mit dem Manual: Das Manual sollte stets vorhanden sein, damit dieses bei Unklarheiten herangezogen werden kann.

Arbeit mit Video und Kopfhörern: Obgleich die Kodierung im Transkript erfolgt, ist das Abspielen des Videos mit Kopfhörern für eine effizientere und fehlerfreiere Arbeit sehr zu empfehlen.

Fokussierung einzelner vs. aller Kategorien: Je nach Belieben können in einem Durchgang alle Sprachfördertechniken fokussiert und kodiert werden oder beispielsweise erst die reaktiven und dann die initiierenden Sprachfördertechniken bearbeitet werden; wichtig ist hierbei, dass auch mögliche Mehrfachkodierungen beachtet werden.

Kontrolldurchgang: Ein Kontrolldurchgang der Analyse – eventuell auch durch eine zweite Person – bietet sich an, um mögliche Fehler in der Kodierung zu minimieren.

⁵ Bei individuellen Fragen unterstützt ein Serviceteam (in einem Forum und per E-Mail oder Telefon).

3. Allgemeine Kodierregeln⁶

3.1 Kodiereinheiten

Allgemein: Kodiereinheiten, in denen eine oder mehrere SFT vorkommen, können zwischen einem Wort und mehreren Sätzen lang sein; Äußerungen des Kindes, auf die sich die SFT beziehen, werden mitkodiert, um den Kontext zu verdeutlichen. Alle unterschiedlichen SFT in einer Äußerung werden kodiert.

Beispiele:

- K: Da. – E: Ein Baustein. = ModSem
- K: Ein Hai. – E: Ein gefährlicher Hai. = ModSem
- K: Ein Bär steht da. – E: Da steht ein brauner Bär mit riesigen Füßen. Der Bär läuft gerade durch den Wald und trifft den Fuchs. = ModSemSyn

Korrektives Feedback: Beim phonetisch-phonologischen (KorrPho), semantisch-lexikalischen (KorrSem) und morphologischen Korrektiv (KorrMor) kann für jeden korrigierten Fehler eine SFT kodiert werden, sofern es sich nicht um denselben Fehler handelt (z.B. wiederholtes Ersetzen desselben Phonems). Beim syntaktischen Korrektiv (KorrSyn) wird für die Korrektur eines fehlerhaften Satzes immer nur ein Code für den gesamten Satz vergeben, egal wie viele Satzglieder verbessert werden.

Beispiele:

- K: Ich dehe weg, weil du böd bist. – E: Du gehst weg, weil ich blöd bin? = 2x KorrPho
- K: Ich dehe weg, ich will dern mit Alex spielen. – E: Du gehst weg und willst gern mit Alex spielen? = 1x KorrPho
- K: T. Buch liest. – E: Ja, T. liest ein Buch. = 1x KorrSyn

Modellierungstechniken: Wird die Äußerung des Kindes modelliert, wird ein- und dieselbe SFT maximal einmal kodiert (auch wenn mehrere Sprachstrukturen der entsprechenden Sprachebene verändert werden).

Beispiel:

- E: Da ist ein Tiger. – E: Da ist ein kleiner Tiger mit gelben und schwarzen Streifen. = 1x ModSem

Sobald die Kombinationskategorie (ModSemSyn) vergeben wird, kann kein weiteres semantisch-lexikalisches (ModSem) oder syntaktisches (ModSyn) Modellieren vergeben werden.

Beispiel:

- K: Das ist mein Fahrrad. – E: Das ist dein blaues Fahrrad, das vor der Tür steht. = 1x ModSemSyn

Parallel talking: Handlungsbegleitendes Sprechen, das aus mehreren Äußerungen mit einem gemeinsamen Sinnzusammenhang besteht, wird als eine Einheit kodiert und entsprechend mit nur einem Code versehen.

Beispiel:

- E: U. holt gerade das Essen. Sie bringt die Suppe und stellt sie auf den Tisch. = 1x ParH

⁶ (Abkürzungen: SFT: Sprachfördertechnik, K=Kinder, E=Erwachsene*r)

3.2 Adressatenspezifische vs. -unspezifische Kodierung

SFT werden unterschiedlich kodiert, je nachdem, ob die Äußerung an ein bestimmtes Kind gerichtet ist oder nicht. Dies ist anhand des Kontextes im Video zu klären.

Beispiel:

- (J. macht einen Spielzug. –) M.: J. geht zum grünen Feld. – E: J. schiebt jetzt das Männchen zum grünen Feld. = ohne Adressat: ParH
- (J. macht einen Spielzug. –) M.: J. geht zum grünen Feld. – E: Guck mal, M., J. schiebt jetzt das Männchen zum grünen Feld. = mit Adressat M.: ModSemSyn

3.3 Kodierung bei fehlerhaften Äußerungen des/der Erwachsenen

Ist die Äußerung des/der Erwachsenen eindeutig fehlerhaft oder unvollständig (auch im mündlichen Sprachgebrauch bzw. Dialekt), wird keine SFT kodiert.

Beispiele:

- Fehlende fallspezifische Endungen: schmeckt dei Brezel / ich putz de Boden / ich habe kein Elefant
- Fehlendes Personalpronomen: hascht ein Auto
- Fehlende Verbendungen: soll mer das machen / wir lege das hin / soll ich probiere / ham mer gemacht
- Unvollständige Äußerungen: noch Spinat?

3.4 Kodierung bei unverständlichen Äußerungen des Kindes

Ist die Äußerung eines Kindes akustisch nicht zu verstehen und wurde mit einer leeren Klammer transkribiert, kann keine SFT kodiert werden, da unklar ist, ob und welche SFT vorliegt.

Beispiel:

- K: Ich habe das Bild (). – E: Du hast das Bild gemalt? = keine SFT

3.5 Kodierung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen

Ist die Äußerung eines Kindes zwar zu hören, aber inhaltlich nicht zu verstehen oder (vermutlich) fremdsprachig, wird in der Regel semantisch-lexikalisches Modellieren (ModSem) oder semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren (ModSemSyn) kodiert.

Beispiele:

- K: Cat. – E: Eine Katze. = ModSem
- K: There are birds. – E: Ja, da sind Vögel. = ModSemSyn
- K: Ha ju kamata. – E: Autos fahren da. = ModSemSyn

Wichtig ist, dass sich die Äußerungen des/der Erwachsenen direkt auf die Äußerungen des Kindes beziehen, damit eine SFT kodiert wird; erzählt der/die Erwachsene beispielweise eine

Geschichte und verfolgt diese auch, wenn sich das Kind zwischendurch äußert, liegen keine SFT vor.

Beispiel:

- E: Hier ist der Flughafen. Da siehst du das Rollfeld. – K: Look, my dad is coming. – E: Und da steht auch schon der Pilot. = keine SFT

3.6 Kodierung bei Unterbrechungen

Wird die Äußerung eines Kindes durch den/die Erwachsene*n unterbrochen, wird keine SFT kodiert.

Beispiel:

- K: Hier ist ein Haus mit... – E: Und es hat zwei große Fenster. = keine SFT

Ausnahme: Wenn das Kind viel erzählt und der/die Erwachsene strukturiert die Äußerungen, werden SFT kodiert.

Beispiel:

- K: Dann war ich mit Mama und Papa in das Zoo, und wir haben die Tiere angesehen, und dann waren... – E: Warte mal. Ihr wart zusammen in dem Zoo und habt die Tiere angesehen? = ModMor + KorrMor + KorrMor

Wird die gemeinsame Interaktion unterbrochen (z.B. organisatorische Frage einer Kolleg*in, Telefonklingeln), können anschließend keine SFT der Ebene 1 (reaktive SFT) kodiert werden, da zu viel Zeit zwischen der Äußerung des Kindes und der Äußerung des/der Erwachsenen liegt.

Beispiel:

- K: Ich bin zum Spielplatz gegeht. – Telefon klingelt, nach einer Minute geht es weiter im Dialog – E: Du bist also zum Spielplatz gegangen.

4. Kategoriensystem B-SFT

EBENE 1: REAKTIVE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN NACHFOLGEND)

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
KORR	Korrektives Feedback	Verbessern einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine positiv wiederholende Äußerung (Zielstruktur: Standarddeutsch)	s.u.
KorrPho	Phonetisch-phonologisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Aussprache	K: Ein Metterling. – E: Ein Schmetterling, genau. K: Das ist eine Dihaffe. – E: Das ist eine Giraffe. K: Ein Aut. – E: Ein Auto, genau. K: Das ist Pabbe. – E: Das ist Pappe.
KorrSem	Semantisch-lexikalisches Korrektiv	Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Begriffs oder einer fehlerhaften Bedeutungsnutzung	K: Ein Mädchen. – E: Ja, eine Frau. K: Da fliegt die Möwe. – E: Der Storch fliegt da. K: Ich nehme das Flugzeug. – E: Du nimmst den Hubschrauber. K: Der ist böse. – E: Der sieht traurig aus. K: Ein Feuerauto. – E: Ein Feuerwehrauto.
KorrSyn	Syntaktisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Satzstellung	K: Ich Auto spiele. – E: Du spielst Auto. K: P. ist daheim, weil ist sie krank. – E: P. ist daheim, weil sie krank ist? K: Nachdem ich war bei Oma, ich war zuhause. – E: Nachdem du bei Oma warst, warst du zuhause.
		Indirekte Korrektur eines fehlenden verbindlichen Satzelements	K: Da ist Bär. – E: Da ist ein Bär. K: Ich gehe Zoo. – E: Du gehst in den Zoo?
KorrMor	Morphologisches Korrektiv	Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Wortflexion	K: Ich bin gerennt. – E: Genau, du bist gerannt. K: Die Mama das aufgeräumt. – E: Die Mama hat das aufgeräumt. K: Der blaues Zug fährt schon. – E: Stimmt, der blaue Zug fährt schon.
		Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Funktionsworts	K: Da ist der Katze. – E: Da ist die Katze, ja. K: Ich bin größer wie T.. – E: Du bist größer als T.. K: Eine Monster ist das. – E: Genau, ein Monster ist das.
Anmerkungen:		Korrektive können auch in einer Antwort auf eine kindliche Frage vorkommen	K: Was spielt das Tind da? – E: Das Kind spielt Memory K: Was macht das Katze da? – E: Die Katze spielt.

Ausschluss:		Negative Formulierung eines Korrektivs, mit dem explizit auf einen Fehler hingewiesen wird	K: Das hote Haus. – E: Das heißt nicht „hot“, das heißt „rot“. K: Ich Hunger. – E: Du musst sagen „Ich habe Hunger“. K: Ein Esel. – E: Nein, das ist ein Zebra.
		Korrektur eines fehlerhaft gebildeten s-/ ch-/ sch-Lautes (Sigmatismus, Chitimus, Schetismus)	K: Eine Sandburg (gelispelt). – E: Eine Sandburg, ja. K: Da ist eine Flase. – E: Da ist eine Flasche, genau.
		Korrektur eines fremdsprachigen Wortes	K: Erpad. – E: I-Pad, ja.
		Ersetzung einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine nahverwandte korrekte Sprachstruktur	K: Eine große Mond. – E: Der große Mond.
Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
MOD	Modellierungstechnik	Erweiterung oder Veränderung einer kindlichen Äußerung durch einen neuen Inhalt oder ein grammatikalisches Element – direkte Verbindung zwischen beiden Äußerungen durch einen eindeutigen sprachstrukturellen Zusammenhang (z.B. Aufgreifen eines Satzglieds) bzw. thematischen Zusammenhang (z.B. Eingehen auf einen Begriff)	s.u.
ModSem	Semantisch-lexikalisches Modellieren	Erweiterung um einen neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht	K: Ein Bär. – E: Ein großer Bär. K: Ein Bär. – E: Ein Bär mit Hut. K: Die Mama. – E: Die Mama vom Bären. (E: Welche Farbe haben die? –) K: Rot. – E: Rote Gummistiefel.
		Umformulierung mit einem neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht (z.B. Synonym, Oberbegriff)	K: Weil das rund ist. – E: Weil der Deckel rund ist. K: Das ist eine Robbe. – E: Genau, ein Seehund. K: Sie macht etwas am Computer. – E: Sie spielt am Computer, genau. K: Ich war da mit Papa, Mama und L.. – E: Mit der ganzen Familie? K: Die ist fröhlich. – E: Die guckt glücklich.
		Erweiterung um einen neuen thematisch passenden Inhalt (z.B. Erklärung, Beschreibung) ohne satzstrukturelle Verbindung zur kindlichen Äußerung	K: Wasser trinken. – E: Der trinkt Wasser. Der hat Durst, oder? K: Man kann einen Schal anziehen. – E: Genau, dann wäre es wärmer. K: Der hat sich versteckt. – E: Der hat sich versteckt. Man sieht kaum die Augen. K: Das sind Eier. – E: Da kommen kleine Vögel raus. K: Eins, zwei, drei, vier. – E: So viele Bäume stehen da? K: Das war so lecker. – E: Die Spaghetti schmecken dir besonders gut, ne.

		Anbieten eines Begriffs in Form eines einzelnen Satzglieds, der dem Kind zu fehlen scheint (inkl. Formulierungen wie „Das heißt...“)	K: K: Da./ Oh./ Guck mal./ Das hier. (zeigt auf Bild) – E: Die Affen. K: Muh muh. (zeigt auf Bild) – E: Eine Kuh. K: Das ist ein Schiff mit sowas. (zeigt auf Bild) – E: Das ist ein Schiff mit Segel. K: So. (macht Bewegung mit Händen) – E: Das heißt „Stricken“. (E: Weißt du, was das ist?) – K: Nein. – E: Eine Geige. K: Kedi. (Anm.: Türkisch „Katze“) – E: Eine Katze. K: Ein Ausmachlicht. – E: Eine Lampe.
		Anbieten eines Begriffs in Form eines einzelnen Satzglieds, wenn kindliche Äußerung unverständlich ist	K: Pa. – E: Ja, ein Haus. K: Hata. – E: Häuser.
		Weiterführung einer kindlichen Äußerung durch ein weiteres, direkt anschließendes Satzglied	K: Der muss aufpassen, dass er nicht runterfällt. – E: Von der Treppe. K: Ich möchte hier so spielen. – E: Mit dem Ball.
ModSyn	Syntaktisches Modellieren	Ergänzung um einen Artikel bei einer (entwicklungsbedingten) Ein-/ Zwei-Wort-Äußerung	(E: Was ist das für ein Tier? –) K: Elefant. – E: Ein Elefant. K: Da, Vogel. – E: Ein Vogel. (Beim Malen) K: Blume. – E: Eine Blume. E: Und da ist die Maus. – K: Maus. – E: Die Maus.
		Ergänzung um eine Verbform von „sein“ oder „haben“ bei einer (entwicklungsbedingten) Ein-/ Zwei-Wort-Äußerung	K: Eine Katze. – E: Eine Katze ist das. (Beim Brettspiel) K: Rot. – E: Rot hast du. K: Und hier, Mais! – E: Das ist Mais.
		Erweiterung um ein zusätzliches Funktionswort	K: Das ist Mama. – E: Das ist deine Mama. K: Ein Hase und ein Bollerwagen. – E: Ein Hase im Bollerwagen. K: Der Hammer. – E: Was liegt neben dem Hammer?
		Umformulierung mit einer veränderten Satzstellung	K: T. hat sich wehgetan. Er weint. – E: T. weint, weil er sich wehgetan hat?
ModSem Syn	Semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren	Erweiterung um einen neuen Begriff oder thematisch passenden Inhalt (z.B. Erklärung, Beschreibung) in Form eines neuen Satzglieds bzw. einer erweiterten Satzstellung, wobei eine satzstrukturelle Verbindung zur kindlichen Äußerung besteht	K: Ein Bär. – E: Ein Bär unter dem Baum. (E: Wer liegt da? –) K: Ein Bär. – E: Ein Bär liegt da. K: Die schlafen. – E: Die schlafen. Das sind Schweine. K: Suppe. – E: Du möchtest Suppe haben? K: Da ist der Kater. – E: Er frisst eine Maus. K: Kai hat eine Mütze. – E: Kai hat eine Mütze. Vielleicht ist es ihm kalt an den Ohren. (E: Was ist das für ein Tier? –) K: Mit Hörnern. – E: Das ist ein Nashorn. K: Ich habe schon Ostereier. – E: Ich habe auch schon welche zuhause aufgehängt.

ModMor		Anbieten mehrerer Satzglieder, die dem Kind zu fehlen scheinen	K: Da./ Oh./ Guck mal./ Das hier. (zeigt auf Bild) – E: Da sind die Affen. K: Da. – E: Was ist das? Eine Maus. K: Muh muh. (zeigt auf Bild) – E: Das ist eine Kuh. (E: Welche Farbe hat der? –) K: Weiß ich nicht. – E: Der Bus ist rot. (E: Was machen die da? –) K: Hmm. – E: Die bauen ein großes Haus.
		Anbieten mehrerer Satzglieder, wenn die Äußerung des Kindes fremdsprachig oder unverständlich ist	K: Pa a plane. – E: Das ist ein Flugzeug. K: Da i au. – E: Das ist ein Haus. K: Cat. – E: Cat sagst du dazu. Ich sage Katze dazu.
		Nachfragende Umformulierung einer kindlichen Äußerung durch Anbieten mehrerer Satzglieder	K: Das da so machen. – E: Meinst du, der möchte spielen?
		Anbieten mehrerer Satzglieder, die das Kind non-verbal ausdrückt	K macht Schleichbewegungen – E: So kommt er geschlichen, genau. K: So. (macht Bewegung mit Hand) – E: Die Mama strickt.
	Morphologisches Modellieren	Ersetzung eines Artikels durch ein Pronomen	K: Der ist groß. – E: Er ist groß. K: Das ist ein Buch. – E: Das ist mein Buch. K: Hier ist die Schere. – E: Hast du diese Schere?
		Deklination eines Nomens und/ oder Artikels zu Genitiv, Dativ oder Akkusativ	K: Hier ist der Junge. – E: Was schenkt die Mama dem Jungen? K: Ich will die Bälle haben. – E: Mit den Bällen kannst du spielen. K: Ein Bild. – E: Hast du bei dem Bild mitgemalt? K: Ein Staubsauger. – E: Wofür braucht man einen Staubsauger?
		Ersetzung eines Nomens durch ein Pronomen	K: Da ist der Junge. – E: Da ist er. K: Ich gebe dem Jungen die Hand. – E: Du gibst ihm die Hand. K: Ein Teddybär. – E: Will er den haben?
		Ersetzung eines Singulars durch einen Plural	K: Ein Fisch, Fisch, Fisch, Fisch. – E: Stimmt. Das sind Fische.
		Deklination eines Adjektivs	K: Grün. – E: Ein grüner Frosch. K: Das sind große Kinder. – E: Das sind die großen Kinder aus der Schule.
		Veränderung einer Verbform (z.B. Person, Zeit, Modus)	K: So wegmachen. – E: Du machst das weg. K: Ich male gerne. – E: Hast du am Wochenende auch gemalt? K: Ich spiele gleich. – E: Du wirst gleich spielen. K: Das ist vielleicht eine Spinne. – E: Das könnte eine Spinne sein.
		Veränderung einer Präposition oder Konjunktion	K: An dem Blatt ist eine Fliege. – E: Auf dem Blatt sitzt eine Fliege. K: Um es fliegen zu lassen. – E: Damit es fliegen kann.
		Ausformulierung eines verschliffenen Wortanfangs oder einer verschliffenen Wortendung (mit morphologischer Relevanz) bei einem Verb oder einem Artikel	K: Das sin die Bücher von J.. – E: Das sind die Bücher von J.. K: Ich habe nen Hamster. – E: Du hast einen Hamster.

		Schaffung eines neuen Wortes durch einen morphologischen Prozess (z.B. Veränderung der Wortart, Verbindung zweier Wörter)	K: Ich habe Husten. – E: Hast du gehustet? K: Ich habe rot. – E: Du hast die Roten. K: Ich habe eine Küche für Puppen. – E: Hast du eine Puppenküche? K: Ein Katzenbuch. – E: Ein Buch mit einer Katze darauf.
Anmerkungen:		Modellierungen können auch in Äußerungen vorkommen, in denen ein negativ formuliertes Korrekatives Feedback vorliegt	K: Marienkäfer. – E: Nein, das sind Läuse. Marienkäfer sind rot. K: Ein Schmetterling. – E: Nein, ein Vogel. Der hat Flügel wie ein Schmetterling.
		Modellierungen können auch in Frageform vorkommen	K: Und da ist ein Vogel. – E: Wo sitzt denn der Vogel?
Ausschluss:		Dialog, in dem die kindliche Äußerung nicht direkt satzstrukturell aufgegriffen bzw. eng thematisch weitergeführt wird und die Aufmerksamkeit auf etwas Neues gelenkt wird	E: Was ist die Karotte beim Schneemann? – K: Essen. – E: Aber beim Schneemann ist das die Nase. K: Als nächstes könnte der Mann über die Brücke gehen. – E: Und die Frau steht am Fluss. K: Da ist die Mama-Ente. – E: Da ist die Mama-Ente. Die kleinen Enten, die schwimmen, ne? K: Zehn. – E: Viele Sterne sind das.
		Syntaktische oder morphologische Umformulierung, die sich aus der Dialogstruktur ergeben (z.B. Frage-Antwort-Muster; Wiederholung der Äußerung)	K: Ich gehe jetzt raus. – E: Du gehst jetzt raus. K: Wie mein Opa. – E: Wie dein Opa. K: Ich möchte mit der Puppe spielen. – E: Möchtest du mit der Puppe spielen? K: Das ist eine Katze. – E: Glaubst du, dass das eine Katze ist?
		Fragen, die eine kindliche Äußerung aufgreifen und thematisch eindeutig darüber hinausgehen, werden nicht als ModSemSyn kodiert	(E: Was brauchst du? –) K: Blätter. – E: Und wo gibt es Blätter? (E: Wer ist das? –) K: Der Mann. – E: Welches Werkzeug hat der Mann in der Hand? K: Das ist ein Hai. – E: Und warum ist das ein gefährlicher Hai?
		Ergänzung eines Artikels bei Eigennamen oder beim Plural	K: A. spielt. – E: Der A. spielt. K: Hier sind Hasen. – E: Hier sind die Hasen.
		Veränderung eines bestimmten Artikels zu einem unbestimmten Artikel oder umgekehrt, wenn in beiden Äußerungen ein Nomen enthalten ist	K: Das ist die Schlange. – E: Eine Schlange? K: Ein Affe. – E: Wo sitzt der Affe?
		Ausformulierung eines verschliffenen Wortanfangs oder einer verschliffenen Wortendung (ohne morphologische Relevanz) bei allen Wortarten außer Verben und Artikeln	K: Manchma. – E: Machmal. K: Au nich. – E: Auch nicht.
		Minimale Umformulierung oder Ergänzung, welche die Bedeutung einer Äußerung nicht wesentlich verändert	K: Mit lila. – E: Auch mit lila. K: Hier ist es. – E: Das ist es. K: Ich bin da. – E: Du bist schon da. K: Ich war da noch nie. – E: Du warst da noch nicht. K: Blau gibt es nicht. – E: Es gibt kein Blau.
		Umformulierung in eine vergleichbare bzw. einfachere syntaktische Struktur	K: Sie spielt mit dem Teddy. – E: Mit dem Teddy spielt sie. K: Weil die schön ist. – E: Die ist schön.

		Umformulierung in eine vergleichbare bzw. einfachere morphologischen Struktur	K: Der Hase hoppelt. – E: Der hoppelt. K: Mein Opa baut das. – E: Der Opa baut das? K: Ein schwarzer Rabe. – E: Schwarz. K: Ich habe einen blauen Mülleimer. – E: Wofür ist der blaue Mülleimer bei uns? K: Der ist höher. – E: Der ist hoch. K: Papa hat geschlafen. – E: Papa schläft? K: Er will Steine sammeln. – E: Er sammelt Steine.
		Beantwortung einer kindlichen Frage	K: Wie heißt das? – E: Ein Reh ist das. K: Wo ist das Monster? – E: Das Monster hat sich versteckt. K: (zeigt auf Bild und guckt E fragend an) – E: Ein Ball.
		Vermittlung von Weltwissen bzw. eines komplexen Sachverhalts, das/ den das Kind noch nicht kennt (nicht nur Begriffsabfrage)	(E: Was kann man machen, wenn man die Mama beim Einkaufen verliert? –) K: Weiß ich nicht. – E: Man kann zum Beispiel zur Kasse gehen und sie ausrufen lassen. (E: Was ist denn ein Duft? – K: Weiß ich nicht. –) E: Wenn etwas gut riecht.
EBENE 2: INITIIERENDE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN VORAUSGEHEND)			
Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
STIM	Stimulierungstechnik	Sprachanregender Impuls durch eine Frage oder handlungsbegleitendes Sprechen	s.u.
OFra	Offene Frage	Frage, die eine inhaltlich offene und sprachlich komplexe Antwort evoziert (u.a. alle Warum-/ Wieso-/ Weshalb-Fragen)	E: Was hast du gestern gemacht? E: Was unternimmt ihr morgen? E: Was habt ihr im Turnraum gespielt? E: Was erzählt der Opa am Telefon? (Symbolspiel) E: Was siehst du auf dem Bild? (komplexes Bild zu Situation, z.B. Wimmelbild) E: Was machen die jetzt wohl? (Inhalt durch Geschichte nicht vorgegeben) E: Was sind Räuber? E: Wie hast du dieses Essen gekocht? E: Wie geht es dir? E: Wie willst du vorgehen, um dieses Problem zu lösen? E: Warum ist der Junge hier im Buch traurig? E: Weshalb würdest du mich nicht sehen, wenn ich im Weltall wäre? E: Wieso habt ihr zuhause verschiedene Mülleimer?

TFra	Teiloffene Frage	Frage, bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und die eine kurze Antwort evoziert	E: Was hast du zum Essen dabei? (wenn es mehrere Sachen sind) E: Was siehst du hier? (Bild mit acht Tieren) E: Welche Spielsachen hast du in deinem Kinderzimmer? E: Was kann man auf KIKA sehen? E: Was hast du alles vom Nikolaus geschenkt bekommen? E: Was fressen Affen?
		Frage zu Weltwissen bzw. einem offensichtlichen Sachverhalt, bei der die Antwortoptionen begrenzt sind und eine kurze Antwort evoziert wird	E: Was passiert mit den Füßen, wenn du in eine Pfütze springst? E: Was musst du mit den Sachen machen, bevor du aus dem Laden gehst? E: Woher weiß man, dass das ein Fleischfresser ist? E: Woran erkennst du, dass das ein Zauberer ist? E: Wie sieht ein Zebra aus? E: Wie kriegt man diese Flasche auf? E: Was ist hier mit dem Jungen passiert? E: Was hat der Arzt wegen des Hustens gesagt?
		Frage nach einer Meinung, einem Plan, einer Vorliebe, einer Bewertung o.ä., bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und eine Ein-Wort-Antwort ausreicht	E: Wo wollt ihr jetzt spielen? E: Was möchtet ihr jetzt machen? E: Was hältst du davon, dass wir jetzt zusammen spielen? E: Was soll ich damit machen? E: Welches Buch möchtest du anschauen? (mehrere vorhanden) E: Was ist dein Lieblingsessen? E: Was spielst du zuhause gerne? E: Wie findest du den kleinen Hasen hier?
		Frage nach einer einzelnen Handlung, bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und eine Ein-Wort-Antwort ausreicht	E: Was macht der hier auf dem Bild? (simples Bild zu einer Aktion) E: Was ist auf dem Bild passiert? (simples Bild zu einer Aktion) E: Was machen die jetzt wohl? (Inhalt durch Geschichte vorgegeben)
		Frage, die zunächst offen formuliert wird, dann aber in einer teiloffenen Formulierung endet	E: Warum freut sich die Maus? Was macht sie hier? (simples Bild zu einer Aktion)
GFra	Geschlossene Frage	Entscheidungsfrage, die mit einer eindeutigen, inhaltlich begrenzten und sprachlich einfachen Antwort bestätigt oder abgelehnt werden kann	E: Spielst du gern mit der Puppe? E: Ist das ein Löwe auf dem Bild? E: Siehst du einen Hund auf dem Bild? E: Weißt du, wie das geht? E: Wer ist als nächstes dran? E: Wo gehört das Puzzleteil hin? E: Wo ist die Maus? (Bilderbuch)

		Alternativfrage, bei der mindestens zwei Alternativen angeboten werden, welche mit einer eindeutigen, inhaltlich begrenzten und sprachlich einfachen Antwort ausgewählt oder abgelehnt werden können	E: Willst du einen Apfel oder eine Banane essen? E: Möchtest du das rote, das blaue oder das grüne Auto haben?
		Benennungsfrage, bei der es um einen konkreten Begriff (Synonyme sind möglich) geht und die eine eindeutige, inhaltlich begrenzte und sprachlich einfache Antwort evoziert	E: Wie heißt dieses Tier? E: Was ist da noch? (zeigt auf einen Gegenstand) E: Wer ist das? E: Welche Farbe hat der Bär hier? E: Was kochst du mir jetzt? (Rollenspiel) E: Wer hilft dir beim Aufräumen zuhause?
		Frage, die zunächst (teil-)offen formuliert wird, dann aber in einer geschlossenen Formulierung endet	E: Was ist dein Lieblingessen? Pizza? E: Warum bist du müde? Hast du schlecht geschlafen?
		Hervorlockung eines Begriffs	E: Ein Haus und ein...? (beim Memory)
	Anmerkungen:		
		Alle Frageformen können auch als Aufforderung formuliert sein	E: Erzähl mir mal, wie dein Wochenende war. E: Sag, mit wem hast du gerade gespielt?
		Alle Frageformen können auch stark verkürzt formuliert sein, sofern sie im Kontext verständlich sind	E: Und dann? E: Und diese Farbe?
		Offene Fragen werden durch ein „weißt du“ o.ä. nicht geschlossen	E: Weißt du, wie die Geschichte dann weitergeht? E: Weißt du, wie du die Rakete basteln möchtest?
		Stellt das Kind eine Frage und der/die Erwachsene gibt diese zurück, wird sie kodiert	K: Was ist das? – E: Ja, was ist das?
		Wird eine Frage mehrfach gestellt und verlangt mehrere Antworten, wird sie mehrfach kodiert	E: Was gibt es beim Bäcker? – K: Brot. – E: Und was gibt es noch beim Bäcker? – K: Brötchen.
		Besteht eine Frage aus mehreren Frageformulierungen, verlangt aber nur eine Antwort, wird sie nur einmal kodiert	E: Was hat der T. da gerade? Was hat er in der Hand? – K: Einen Teddy. E: Magst du auch Spaghetti? – K: Ja. – E: Isst du die auch gerne? – K: Ja. E: Wo sitzt der denn drauf? – K: Da. – E: Auf dem? – K: Baum.
		Wird eine Frage mehrfach gestellt, weil eine Ablenkung von außen bestand oder das Kind nachdenkt, wird sie nur einmal kodiert	E: Was ist das hier? – Telefon klingelt – E: Was ist das hier? E: Was ist das hier? – K: Aua. – E: Was ist das hier? E: Was ist das hier? – K sagt nichts – E: Was ist das hier?
		Wird eine Frage gestellt, auf die das Kind nicht erwartungsgemäß antwortet und der/die Erwachsene erneut eine spezifischere Frage stellt, um eine Antwort zu erhalten, wird diese zweifach kodiert	E: Kennst du das Buch? – K: Ja. – E: Wie heißt das? – K: Max und Moritz E: Hast du ein Lieblingstier? – K: Ja. – E: Welches denn? – K: Delfine. E: Ist das eine Schnecke oder ein anderes Tier? – K: Ein anderes Tier. – E: Was denn für eins? – K: Ein Wurm.

Ausschluss:		Stellen einer Frage, bei der keine Zeit gelassen wird, um diese zu beantworten	E: Was siehst du hier? Auf dem Bild ist ein Junge, der im Sandkasten ist. Und dann...
		Stellen einer Frage, die dem Verständnis, der Verge- wisserung, der Bestätigung oder Konstatierung dient – unabhängig davon, ob der Inhalt bereits thematisiert wurde oder nicht	(K: Schme (unverständlich). –) E: Was hast du gesagt: Der Schmetterling? (K: Mein Auto ist blau. –) E: Ist dein Auto blau? E: Werden die Gummistiefel in der Pfütze nass? – K: Ja. – E: Die werden nass? E: Das ist der Teddy, oder? E: Ehrlich? Meinst du? E: Wie heißt das nochmal, hmm, Leuchtturm, ne? E: Und hier hat die Puppe noch etwas dabei. Siehst du das?
		Aufforderung, die als Frage formuliert wird	E: Holst du das mal? E: (Wie viele sind es denn?) Kannst du die Autos zählen? E: Zeig mal, wo ist grün. E: Guck mal, was die beiden hier machen. E: Wir überlegen mal, warum der Bär traurig ist.
		Stellen einer Frage, die der Erzählab- sicht des Kindes folgt und eher der Bestätigung dient	K: Weißt du was? – E: Was denn?
ParH	Paralleltalking (handlungsbe- gleitendes Sprechen)	Sprachliche Begleitung einer Handlung	E: Ich falte das rüber, dann knicke ich es in der Mitte und dann öffne ich es. E: Wenn wir hier zurückblättern, sehen wir wieder das Pferd. E: Malst du gerade ein Bild?
		Versprachlichung einer Handlung, die unmittelbar stattgefunden hat	E: Ich habe weiß gewürfelt. E: Du hast gerade deine Jacke angezogen. E: Ich habe gerade nicht aufgepasst. E: Du hast den Esel gefunden. (bei Suchspiel)
		Versprachlichung einer Handlung, die unmittelbar stattfinden wird	E: Ich werde dir jetzt den Ball zuwerfen. E: Jetzt muss ich würfeln. E: Wir wollen jetzt mal gucken, wie die Geschichte weitergeht.
Anmerkungen:		Paralleltalking kann auch stattfinden, wenn der/die Er- wachsene in eine Rolle schlüpft und in dieser spricht	E: Ich teile euch die Karten aus. (redet als Handpuppe)
Ausschluss:		Äußerung, die an eine Person gerichtet ist	E gibt K Puzzleteil: Hier ist noch ein Stück von der Ente. E zu K, das malt: Das wird ein buntes Pferd. E: Siehst du, ich habe einen Joghurt dabei. E: Ich habe vergessen, dich zu fragen. E: Gibst du die Würfel an L. weiter? E: Und du deckst mal eine Karte auf. E: Lass uns mal weiterlesen.
		Versprachlichung einer Handlung im Zuge eines Lieds, Fingerspiels, Gebets etc.	E: ...und reichen uns die Hände... (Liedtext)

Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht

Anke Schmitz, Fabiana Karstens & Jörg Jost

Zitiervorschlag:

Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2019). Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_06

Beobachtungsbogen Lestra-BD

0. Allgemeine Informationen zur erfassten Deutschstunde		
Datum:		
1. Beobachtende/-r:	2. Beobachtende/-r:	
Lehrperson:	Klasse:	Anzahl SuS:
Thema der Stunde:	Schulstunde:	

1. Kognitive Strategien auf Prozessebene			
<p>Ratinghinweis: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Ein Phänomen kann nicht beurteilt werden, wenn die entsprechende Phase in der beobachteten Unterrichtsstunde nicht erfolgte (z.B. sofern die Nachbereitung aufgrund des Stundenschlusses nicht stattfinden konnte oder die Vorbereitung in einer vorherigen Stunde bereits erfolgte).</p>			
Vor dem Lesen	Die Lehrkraft bereitet das Lesen vor. <i>Die Phase vor dem Lesen (Aktivierungs- und Hinführungsphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, bevor der Text (ausgenommen der Überschrift) gelesen wird. Dabei kann der Text den Schülerinnen und Schülern bereits vorliegen, er darf aber noch nicht durchgelesen worden sein.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:
Während des Lesens	Die Lehrkraft begleitet das Lesen. <i>Die Phase während des Lesens (Verstehensphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, während der Text gelesen wird – dies kann auch abschnittsweise geschehen.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:
Nach dem Lesen	Die Lehrkraft bereitet das Lesen nach. <i>Die Phase nach dem Lesen (Anschlussphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, nachdem der Text (mind. einmal) gelesen wurde.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:

2. Metakognitive Strategien auf Prozessebene

Ratinghinweis: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Ein Phänomen kann nicht beurteilt werden, wenn die entsprechende Phase in der beobachteten Unterrichtsstunde nicht erfolgte (z.B. sofern die Nachbereitung aufgrund des Stundenschlusses nicht stattfinden konnte oder die Vorbereitung in einer vorherigen Stunde bereits erfolgte).

Vor dem Lesen	Die Lehrkraft setzt/erarbeitet vor dem Lesen (ggf. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) ein Leseziel. <i>Vor dem Lesen zeigt die Lehrkraft auf/erarbeitet die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welches Leseziel mit dem Lesen des Textes erreicht werden soll/warum der Text gelesen wird.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, was für ein Leseziel wird gesetzt/erarbeitet?			
	<input type="checkbox"/> inhaltlich (z.B. mehr über ein Thema erfahren)	<input type="checkbox"/> technisch/methodisch (z.B. die Anwendung von Strategien üben)	<input type="checkbox"/> aufgabenbezogen (z.B. um eine Aufgabe zu bearbeiten)	<input type="checkbox"/> anderes Leseziel: _____
	Die Lehrkraft plant vor dem Lesen (ggf. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) den Leseprozess (bezogen auf den Strategieeinsatz). <i>Vor dem Lesen erläutert die Lehrkraft/erarbeitet die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, mit welchen Strategien der gesamte Text schrittweise erschlossen werden soll.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
Während des Lesens	Die Lehrkraft strukturiert während des Lesens den Leseprozesses. <i>Während des Lesens begleitet die Lehrkraft den Leseprozess strukturierend – gibt Hinweise zur Strategieanwendung.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet während des Lesens die Überwachung des Leseprozesses (bezogen auf den Strategieeinsatz und/oder das Verständnis) an. <i>Während des Lesens weist die Lehrkraft die Schülerinnen und Schülern darauf hin, sich selbst während des Lesens zu beobachten (d.h. den Strategieeinsatz und/oder das Verständnis während des Lesens zu kontrollieren/zu überwachen).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
Nach dem Lesen	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über den Strategieeinsatz an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über den vollzogenen strategischen Umgang mit dem Text. Beispielsweise bespricht die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welche Strategien für die Bearbeitung des Textes/zur Erreichung des Leseziels zielführend waren und warum grade diese Strategien zum Ziel geführt haben (oder auch nicht).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über das erlangte Textverständnis an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über das Verständnis des Textes (inhaltliche Ebene). Es wird besprochen/erarbeitet, ob der gesamte Inhalt des Textes verstanden wurde, an welchen Stellen es ggf. Verständnisschwierigkeiten gab und welchen Wissenszuwachs die Schülerinnen und Schüler durch das Lesen des Textes generieren konnten.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über Umgang mit Textschwierigkeiten an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über den Umgang mit Textschwierigkeiten. Es wird beispielsweise besprochen, wie die Schülerinnen und Schüler sich verhalten, wenn sie auf Textschwierigkeiten stoßen und mit welchen Möglichkeiten sie diese abbauen können (z.B. Wörterbuch, Kontext beachten, jemanden fragen etc.).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar

3. Instruktion der Strategien – Grad der Explizitheit

Ratinghinweise: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Mehrfachnennungen sind dabei nicht möglich.

Keine Strategie-vermittlung	Die Lehrkraft konzentriert sich nur auf die Vermittlung von Sachkompetenz (Inhaltsebene), wobei der Text nur der Inhaltsübermittlung dient. <i>Ausschließlich die Vermittlung der Sachkompetenz steht bei der Textbearbeitung im Fokus, indem z.B. ein Text gelesen, dessen strategische Bearbeitung aber nicht stattfindet und es „nur“ um die Besprechung inhaltlicher Aspekte des Textinhaltes geht.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Implizite Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft die inhaltliche mit der strategischen Textbearbeitung, allerdings implizit. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet, allerdings handelt es sich um implizite Bearbeitungsaufforderungen. Es findet eine strategische Textbearbeitung statt wobei diese den Schülerinnen und Schülern aber nicht bewusst gemacht wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Implizit prozedurale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, die Vermittlung des strategischen Vorgehens bleibt implizit, jedoch wird das Vorgehen bei der Strategieanwendung veranschaulicht. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet, allerdings handelt es sich um implizite Bearbeitungsaufforderungen, bei welchen das Vorgehen der Strategieanwendung erläutert wird. Es findet eine strategische Textbearbeitung statt, wobei diese den Schülerinnen und Schülern aber nicht bewusst gemacht wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit deklarative Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt, mit welcher ein Text besser verstanden werden kann.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit konditionale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt und zugleich auf den Nutzen der Strategie eingegangen wird. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt und geht zudem auf den Nutzen ein, den eine spezifische Lesestrategie für das bessere Verständnis eines Textes hat.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit prozedurale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt und zugleich das strategische Vorgehen veranschaulicht wird. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt und veranschaulicht, wie die Strategie genau angewendet wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

4. Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses

Ratinghinweis: Geratet wird der Eindruck der gesamten Unterrichtsstunde unabhängig von einzelnen Unterrichtsphasen (Globalurteil).

4.1 Motivierung

Thematische Motivierung	<p>Die Lehrkraft weckt das thematische Interesse der Schülerinnen und Schüler und zeigt die eigene Begeisterung für das Thema.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bringt ihre positive Einstellung/eigene Begeisterung für das Thema deutlich zum Ausdruck, zeigt ausgeprägten Enthusiasmus gegenüber dem Thema.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft zeigt eine positive Einstellung/eigene Begeisterung für das Thema, weist darauf hin (nebenbei – nicht explizit), dass das Thema wichtig ist, aber ohne enthusiastisch zu wirken.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft wirkt gegenüber dem Thema eher reserviert und zurückhaltend, weckt das Interesse der Schülerinnen und Schüler für das Thema nur bedingt.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft wirkt lustlos, innerlich wenig beteiligt, versucht nicht das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, bringt keine positive Einstellung zum Thema zum Ausdruck.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Berücksichtigung der Lebenswelt	<p>Die Lehrkraft stellt einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her, indem sie Aufgabenstellungen, Beispiele und/oder Materialien verwendet, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entstammen bzw. Alltagsrelevanz für sie haben.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bemüht sich um Authentizität und bezieht häufig die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ein.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft bemüht sich stellenweise um Authentizität und bezieht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eher selten mit ein.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft gestaltet einen zumeist lebensfernen Unterricht mit gelegentlichen Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft gestaltet einen lebensfernen Unterricht, ohne Einbezug des Erfahrungshorizonts der Schülerinnen und Schüler.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

4.2 Unterstützung beim Lesen/Selbstwirksamkeit

Lob und Bestärkung	<p>Die Lehrkraft reagiert mit Lob und/oder Bestärkung zum Lesen, dem Verstehen von Texten, der Anwendung von Strategien.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler durchgehend und gibt viel positives Feedback.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler überwiegend und gibt oft positives Feedback.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler nur gelegentlich und gibt wenig positives Feedback.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler nie und gibt kein positives Feedback.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Unterstützung bei Schwierigkeiten	<p>Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler und/oder ermuntert sie, sich bei Schwierigkeiten anzustrengen, es nochmal zu probieren, nochmal genau nachzudenken.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler durchgehend, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler überwiegend, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt gelegentlich Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler gelegentlich, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt nur selten Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler nicht, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt keine Hilfestellungen und ermuntert nicht.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

4.3 Aufmerksamkeit/Konzentration

Schülerengagement	<p>Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die gesamte Zeit des Unterrichts mit Lernaktivitäten beschäftigt sind, sie nicht lange auf etwas warten müssen, sie sich kaum mit anderen Dingen beschäftigen und aufmerksam sind.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die meisten/alle Schülerinnen und Schüler scheinen am Unterricht interessiert und wirken innerlich beteiligt, machen gut mit und melden sich häufig und spontan.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler scheint am Unterricht interessiert und innerlich beteiligt.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Nur wenige Schülerinnen und Schüler scheinen am Unterricht interessiert und innerlich beteiligt.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die meisten/alle Schülerinnen und Schüler scheinen vom Unterricht gelangweilt, nicht am Unterricht interessiert, geringe Mitarbeit, wenig spontanes Melden.</p>	
Schülerzentrierung	<p>Die Lehrkraft bindet die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht ein und leitet sie zur selbstständigen Arbeit an.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend schülerzentriert, der Unterricht findet überwiegend in schülerzentrierten Arbeitsphasen statt; die Schülerinnen und Schüler sind aktiv in den Unterricht eingebunden, werden zur selbstständigen Arbeit angeleitet und kommen dieser auch aktiv nach.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Stunde verläuft abwechselnd lehrer- und schülerzentriert, der Unterricht findet sowohl im Plenum als auch in (kürzeren) schülerzentrierten Arbeitsphasen statt; die Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Unterricht mit eingebunden, zur selbstständigen Arbeit angeleitet. Die Schülerinnen und Schüler sind über weite Teile der Stunde hinweg aktiv.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend lehrerzentriert, der Unterricht findet zumeist im Plenum statt, es wird sich bemüht einzelne Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht mit einzubeziehen und sie gelegentlich zur selbstständigen Arbeit anzuleiten. Die Schülerinnen und Schüler sind einen kleinen Teil der Stunde aktiv.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend lehrerzentriert, der Unterricht findet zumeist im Plenum statt, die Schülerinnen und Schüler werden nicht zur selbstständigen Arbeit angeleitet und sind über die gesamte Stunde hinweg passiv.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>
4.4 Zeitmanagement		
Zeit für Lesestrategien	<p>Die Lehrkraft stellt einen Zeitraum zur Verfügung, in dem die Schülerinnen und Schüler Lesestrategien aktiv anwenden können.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird über einen langen Zeitraum ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint ein wichtiges Unterrichtsziel darzustellen, dessen Behandlung von Anfang an geplant und vorbereitet ist.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird über einen längeren Zeitraum, der auch hätte länger sein können, ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint eher Voraussetzung für die Behandlung eines inhaltlichen Themas zu sein, keine systematische Einbettung.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird gelegentlich (aber eher kurz) ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint kein verfolgtes Unterrichtsziel darzustellen</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird nicht ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien in der Stunde spielt gar keine Rolle.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>
Zeit zum Lesen	<p>Die Lehrkraft stellt einen Zeitraum zur Verfügung, in dem die Schülerinnen und Schüler Zeit haben den Text eigenständig zu lesen.</p> <p>(Hinweis: Hierbei ist die Sozialform nicht zu berücksichtigen. Das Lesen des Textes muss nicht in Einzelarbeit geschehen – auch eine aktive Partner- oder Gruppenarbeit ist denkbar.)</p> <p><u>Trifft zu:</u> Das eigenständige Lesen wird über einen langen Zeitraum ermöglicht.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Das eigenständige Lesen wird über einen längeren Zeitraum, der auch länger sein könnte ermöglicht.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Das eigenständige Lesen wird gelegentlich (aber eher für einen kurzen Zeitraum) ermöglicht.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Das eigenständige Lesen wird nicht ermöglicht.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>

**Codebuch für die Erfassung
der Einbettung und der syntaktischen Struktur
sprachlicher Beiträge
von Kindern in Sprachförderaktivitäten.
Online-Material zur Vertiefung**

Ulrich Mehlem & Ezgi Erdogan

Zitiervorschlag:

Mehlem, U. & Erdogan, E. (2019). Codebuch für die Erfassung der Einbettung und der syntaktischen Struktur sprachlicher Beiträge von Kindern in Sprachförderaktivitäten. Online-Material zur Vertiefung. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_07

1. Vorbemerkungen

Das Kategoriensystem eignet sich für die Analyse von transkribierten Videoaufnahmen in vorschulischen Settings. Es setzt ein detailliertes Transkript der videografierten Szene mit EXMARALDA (Schmidt, 2016) oder F4 (F4transkript, 2015) voraus, das sich möglichst an den Konventionen von GAT orientieren sollte (Selting et al., 1998). In einem solchen Transkript können verbale und relevante nonverbale Beiträge einer Gruppeninteraktion in einer Partiturschreibweise (wie in EXMARALDA, vgl. die Beispiele in Abschnitt 6) oder sequentiell in Zeilen angeordnet sein. Wichtig ist, dass die sprachlichen Überlappungen und parallele Handlungen auch grafisch, z.B. durch eckige Klammern, angezeigt werden. Die Weiterverarbeitung der Daten kann dann mit MAXQDA (Kuckartz, 2010; MAXQDA, 2018) erfolgen, möglich ist aber auch die Verwendung von EXCEL. Zur Erfassung der Einbettung der sprachlichen Beiträge der Kinder ist es wichtig, dass der Kontext den analysierenden Forschenden bekannt ist, zumindest eine der auswertenden Personen sollte bei der Sprachfördersituation anwesend sein und unmittelbar im Anschluss ethnographische Notizen angefertigt haben. Bei der Durchführung der Einbettungsanalyse sollte neben dem Transkript auch das Videomaterial selbst zur Verfügung stehen, um nonverbale Interaktionsanteile zu überprüfen.

Auf der Grundlage dieser in elektronischer Form vorliegenden Daten können weitere quantitative Analysen durchgeführt werden, wie sie ansatzweise im Buchbeitrag ausgeführt wurden.

2. Bestimmung der Kodiereinheiten der Einbettungsanalyse

Um bei der Analyse sprachlicher Interaktionen zu einer Bestimmung aussagekräftiger Kodiereinheiten zu gelangen, müssen immer drei Ebenen unterschieden werden:

1. Ebene der Interaktion zwischen verschiedenen Sprecher*innen, die individuelle Beiträge zur gemeinsamen sprachlichen Interaktion leisten. Das grundlegende Prinzip der Aufteilung der Gesprächsanteile ist der Sprecher*innenwechsel. Die von einer Sprecher*in in einem Interaktionsbeitrag getätigte Äußerung ist ein Turn (Schegloff, 1996).
2. Ebene der sprachlichen Struktur (Grammatik): Die größte grammatische Einheit ist der Satz, der aus mehreren Teilsätzen bestehen kann. Unterhalb des Satzes sind aber auch kleinere grammatische Einheiten als sprachliches Material eines Turns möglich, über Wortgruppen und Phrasen bis hin zu einzelnen Wörtern oder Partikeln. Lässt sich ein Turn in mehrere konstituierende Einheiten (Turn Constituting Units, TUC) gliedern, muss für jede von ihnen die syntaktische Struktur bestimmt werden. Ein vollständiger Satz liegt vor, wenn zu einem verbalen Prädikat alle obligatorischen Argumentpositionen besetzt sind. (Schegloff, 1996)
3. Ebene der Prosodie: Im Anschluss an Selting (1995) und Selting et al. (1998) wird Prosodie verstanden „... als Oberbegriff für diejenigen suprasegmentalen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz (F0), Intensität und Dauer in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben. Hierzu gehören auditive Phänomene wie Intonation, d.h. der Tonhöhenverlauf gesprochener Sprache in der Zeit, Lautstärke, Länge, Pause, sowie die damit zusammenhängenden komplexeren Phänomene Sprechgeschwindigkeit/Tempo und Rhythmus“ (Selting, 1995, S. 1). Die größte prosodische Einheit ist die Phrasierungseinheit (bzw. Intonationseinheit), der ein Intonationsverlauf entspricht. In Transkripten wird die Tonhöhenbewegung am Ende der Phrasierungseinheit markiert. Einer fallenden Intonation entspricht im Deutschen in der Regel eine Aussage, einer steigenden eine Frage. In dieser Funktion werden daher auch die gängigen Interpunktionszeichen verwendet. Jede Phrasierungseinheit weist einen Primärakzent, also eine mit höherer Lautstärke gesprochene Silbe auf, die durch Großschreibung markiert wird. Die Phrasierungseinheit kann mit einer grammatischen Einheit zusammenfallen, sie aber auch überschreiten.

Für die Analyse der Einbettungsform der Interaktionsbeiträge eines Kindes ist die relevante Kodiereinheit der Turn im Sinne von (1). Eine Äußerung wird auch dann als einziger Turn kodiert, wenn sie durch Interjektionen unterbrochen wird oder mit anderen Äußerungen überlappt, solange kein definitiver Sprecher*innenwechsel eintritt. Ein Turn kann aus mehreren Konstituenten (Turn Constituting Units, TCU) z.B. in Form von Phrasierungs- oder grammatischen Einheiten bestehen. Diese werden für die Einbettungsanalyse nicht getrennt berücksichtigt, da sie jeweils als Ganzes den Gesprächsbeitrag ausmachen (Schegloff, 1996).

Über diese Klassifizierung alltäglicher Konversationen hinaus stehen bei der Sprachförderung größere Diskurseinheiten (Hausendorf & Quasthoff, 2005) im Fokus, in denen ein*e primäre*r Sprecher*in in einem Turn über mehrere Sätze/Phrasierungseinheiten hinweg einen komplexeren Sachverhalt darstellt. Im Sinne einer Förderung der diskursiven Sprachkompetenz kommt es darauf an, dass die Fachkräfte Kinder dabei unterstützen, solche sprachlichen Einheiten zu produzieren. Die Analyse der Einbettungsformen kindlicher Äußerungen muss daher diesen Aspekt besonders berücksichtigen. Bei solchen satzübergreifenden Diskurseinheiten eines einzelnen Kindes wird jede weitere satzförmige kindliche Äußerung genauso wie die Äußerung kategorisiert, mit der der kindliche Redebeitrag eröffnet wurde. Für die syntaktische Analyse müssen dagegen alle einen Turn konstituierenden Einheiten jeweils für sich betrachtet und analysiert werden.

Die folgenden Tabellen unterscheiden die hier beschriebenen Fälle und geben jeweils Ankerbeispiele aus dem Korpus des Projekts SPRÜNGE¹, die in Abschnitt 6 dokumentiert werden. Um die Orientierung zu erleichtern, wird mit der römischen Ziffer jeweils die Nummer des Settings, mit arabischen die Nummer des Einzelsegments (graue Kopfzeile im Transkriptblock vor der Zeitangabe in eckigen Klammern) angegeben. Die Nummerierung der Transkriptblöcke (linke Ziffer in eckigen Klammern) ist für das Auffinden der Äußerungen nicht relevant.

Die Beschreibung des Codes gibt die notwendigen Bedingungen an, die für die Vergabe des Codes erfüllt sein müssen; ggf. werden unterschiedliche Bedingungen angegeben. Für manche der Ankerbeispiele werden kurze eigene Beschreibungen gegeben, die die allgemeine Beschreibung des Codes spezifizieren. In den Ankerbeispielen werden meistens Auszüge aus den Transkripten und die dort übliche Transkription (z.B. Großschreibung bei Akzent) verwendet. Die Schriftart wurde vereinheitlicht.

2. Regeln für die Abgrenzung von Äußerungen und die Bestimmung von Kodiereinheiten

Oberkategorie	Bezeichnung des Codes	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiel(e)
Eigenständige Äußerung	Einzeläußerung nach und vor Sprecher*innenwechsel (turn by turn-talk)	Das Kind spricht zu Ende, bevor ein Sprecher*innenwechsel erfolgt. Der Turn entspricht einer Phrasierungseinheit.	FK schaut auf Buch und dann wieder in Sitzkreis K1: man kann man auch sie ZWICKN FK: (1) kann man sich auch ZWICKN gä (I/55-57)
Eigenständige Äußerung	Eigenständige Äußerung ohne Sprecher*innenwechsel in satzübergreifender Diskurseinheit	Satzübergreifende Diskurseinheit. Jeder neue Satz bzw. jede neue Phrasierungseinheit zählt als eigene Äußerung.	K1: ehm meine MAMA:: hat geSAHAGT (--) weil (--) wir GEHN heut in den Urlaub (IV/17) ²
Zusammenfassung kleinerer nicht eigenständiger Äußerungen	Fragmentierte Einzeläußerungen, Sprecher*innenwechsel / Überlappung	Mehrere Wörter / Phrasierungseinheiten zählen als eine Äußerung, obwohl sie durch Interjektionen unterbrochen werden.	FK: (legt zwei Äpfel auf den Tisch und fordert Kinder auf, die Frucht zu benennen)K1: [KIRSCH] [apfl] FK: ja K1: grüner APfel (III/259-263) ³

3. Die Codes der Einbettungsanalyse von Äußerungen

Im Zentrum des Analyseinstruments stehen Kategorien zur Beschreibung der Einbettungsform der kindlichen Interaktionsbeiträge in das laufende Interaktionsgeschehen. Es geht hier darum, den Äußerungskontext vor dem relevanten Turn des Kindes daraufhin zu untersuchen, inwieweit dieser durch einen Zugzwang einer*s anderen Interaktionsteilnehmers*in in hohem Maße erwartbar ist oder nicht. Unter dem Begriff Zugzwang werden Merkmale von Äußerungen oder anderen interaktiven Zügen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen zusammengefasst, die den folgenden Gesprächsbeitrag als besonders wahrscheinlich bzw. sein Nicht-Eintreten selbst als erklärungsbedürftig erscheinen lassen (Heller, 2012; Morek, 2012). Hierzu zählen Fragen oder Aufforderungen, die entweder direkt oder indirekt an das im Anschluss sprechende Kind gerichtet sind.

¹ Weitere Hinweise zum Projekt SPRÜNGE finden Sie in dem Buchbeitrag und in anderen Projektpublikationen (Kucharz, Mehlem, Rezagholinia & Erdogan, 2018; Erdogan, Betz, Kämpfe, Kucharz, Mehlem & Rezagholinia, o.J.).

² In diesem Beispiel bilden zwei Äußerungen des Kindes zusammen einen Turn. Erst danach tritt Sprecher*innenwechsel ein.

³ K1 repariert seine erste Äußerung [kirsch] unmittelbar im Anschluss [apfl] und elaboriert sie dann weiter [grüner apfl].

Zugzwänge können lokaler und globaler Natur sein. Bei globalen Zugzwängen wird erwartet, dass der Angesprochene die Rolle eines*r primären Sprechers*in in einer satzübergreifenden Diskurseinheit übernimmt. Lokale Zugzwänge beziehen sich nur auf eine unmittelbare folgende Äußerung. Zugzwänge können direkt oder indirekt an das im Anschluss sprechende Kind gerichtet sein. Bei direkten Zugzwängen wird das Kind z.B. durch Namensnennung direkt adressiert. In (V/44) verbindet die Lehrkraft ihre Frage mit der Namensnennung, nachdem zuvor ein anderes Kind geantwortet hat, obwohl K2 mit der Aktivität an der Reihe war.

Ein Zugzwang kann in der unmittelbar vorausgehenden Äußerung der Fachkraft oder eines anderen Kindes enthalten sein wie in (V/44) oder etwas weiter zurückliegen. Bei der Bilderbuchbetrachtung bedient der Beitrag von K1 (I/52) einen Zugzwang der Fachkraft, auf den schon ein anderes Kind geantwortet hat. Gleichzeitig lässt sich dieser Beitrag als Anschluss an dessen Äußerung beschreiben, allerdings ohne dass ein Zugzwang von Seiten des Kindes K4 vorliegt.

Da es einfacher ist, im vorgängigen Interaktionsgeschehen Zugzwänge zu erkennen als lose Anschlüsse, wird nach dem Ausschlussprinzip verfahren. Selbstinitiierte Beiträge bilden also zunächst eine Restkategorie, für die sich im unmittelbaren oder mittelbaren Vorfeld kein Zugzwang finden ließ. In der bereits beschriebenen Bilderbuchszene (I) ist das zum Beispiel der Fall bei der Äußerung von K1 (I/56). Diese Äußerung ist ein weiterer Kommentar zu der gerade im Fokus befindlichen Bilderbuchszene. Die unmittelbar vorausgehende Handlung der Fachkraft (I/55) stellt keinen Zugzwang dar, schließt aber die Interaktion zu der Bilderbuchseite auch nicht dadurch ab, dass sie weiterliest. Sie bereitet einen weiteren Kommentar zu der Szene dadurch vor, dass sie vom Buch nochmals in die Runde schaut. Diese Vorgehensweise würde bei der gängigen Zählung von Sprachförderstrategien nicht berücksichtigt, obwohl sie einen interaktiven Beitrag zur Äußerung von K1 (I/56) leistet.

Im Fokus der Einbettungsanalyse stehen ausschließlich sprachliche Äußerungen von Kindern. Auch wenn nonverbale Äußerungen die Funktion von Turns erfüllen können und tatsächlich einen wichtigen Beitrag für den Vollzug der Interaktion leisten, werden sie im Folgenden nur berücksichtigt, wenn sie mit parallelen bzw. folgenden sprachlichen Äußerungen im Zusammenhang stehen.

Eine weitere Abgrenzung ist nötig gegenüber Äußerungen, die unverständlich sind oder nicht im engeren Sinne aus Worten bestehen. Diskurspartikeln oder Interjektionen, die eine Vielzahl kommunikativer Funktionen erfüllen, aber nicht im engeren Sinn Wörter sind, werden daher ebenfalls nicht berücksichtigt.

In der Kodierungstabelle werden zunächst die Oberkategorien aufgelistet, die für die quantitative Auswertung relevant sind. Es folgen jeweils Unterkategorien, mit denen unterschiedliche Gesprächskonstellationen unterschieden werden.

	Oberkategorie	Bezeichnung des Codes	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiel(e)
1	Vollzug eines indirekten Zugzwangs der Fachkraft (FK) IZFK	Antwort auf nicht direkt an das Kind gerichtete Frage der FK	Die Frage der FK richtet sich an alle Kinder bzw. ist nicht direkt an das Kind gerichtet, das antwortet.	FK: [WIE] hört sich das an? – K3: Wasser (V/35) FK: wie SCHAUen denn die geSIChter aus von den BÄRN? K4: böse (I/48-49)
2a	Vollzug eines direkten Zugzwangs der FK (mit Rederechtserteilung) DZFK	Antwort auf direkt an Kind gerichtete Frage der FK	Die Frage der FK richtet sich direkt an das Kind, das antwortet. Dies kann durch Namensnennung, Blickkontakt oder Zeigegeste der FK ausgedrückt werden.	FK: (Name K2) was meinst DU denn? K2: der lacht nich (I/81)
2b	Vollzug eines direkten Zugzwangs der FK(Aufforderung) DZFK	Das Kind übernimmt eine Aufgabe, z.B. in einem Spiel und begleitet diese sprachlich.	Die Aufforderung der FK unterstützt die Routine des Spielverlaufs.	FK: Jetzt darfst DU einen freund aufdecken K5 (beugt sich vor und greift nach Karte und

				schaut sie an): ein Pferd (II/283)
3a	Anschluss an die Äußerung eines anderen Kindes ZKi	Das Kind schließt an Äußerung eines anderen Kindes an.	Ein Kind nimmt Bezug auf die Äußerung eines anderen Kindes.	K1: du hast mich ANGemalt. K2: hab ich nicht (VI/256-258)
3b	Anschluss an die Äußerung eines anderen Kindes ZKi	Antwort auf Frage eines Kindes	Ein Kind antwortet auf die Frage eines anderen Kindes.	K3: echte? K2: [es gibt auch] Babyhaie (VI/554)
4a	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Frage (an FK oder Kind)	Das Kind stellt eine Frage zu einem vorher thematisierten oder neuen Sachverhalt.	K3: DARF ich mal se:hen den meeres-schmetterling (VI/545)
4b	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Themenfortführung, Kommentar	Das Kind äußert sich zu einem vorher thematisierten Sachverhalt.	FK schaut auf Buch und dann wieder in Sitzkreis K1: kann man auch sie ZWICKN (I/44-45)
4c	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Thematisierung eines neuen Sachverhalts	Das Kind äußert sich zu einem neuen Sachverhalt (Themenwechsel).	K4: der junge mit des blauen jacke is meine FREUND (V/602) ⁴
4d	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Handlungsbegleitendes Sprechen	Das Kind begleitet eine eigene Handlung sprachlich.	K1: ich NEHme sogar ein meeres-schmetterling (VI/543)
4e	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Das Kind äußert einen Wunsch.	Das Kind äußert sich zu etwas, wovon gerade die Rede war (Wunsch).	FK fragt nach einem Geräusch, andere Kinder antworten K4: DES nehm ich (V/38) Ein anderes Kind bekommt eine Karte, die es zuordnen soll. K: ich auch (V/875)
4f	Selbstinitiiierter Beitrag SI	Sich melden mit anschließender Rederechtserteilung durch FK, ohne dass die Frage von ihr ausging	Nicht nur die Meldegeste oder der verbale Wunsch, sondern auch der folgende Beitrag des Kindes wird als selbstinitiiert gewertet, da die Rederechtserteilung der FK vom Kind ausgelöst wurde.	K1: ich! (IV/102) (reklamiert Rederecht), FK stellt Beitrag zurück, bis anderes Kind fertig ist FK: was wolltest du sagen? K1: ehm (2) Mama... (IV/110)
5a	Mitsprechen MS	Mitsprechen (u.U. nach Aufforderung)	Die FK und alle Kinder der Gruppe sprechen zusammen einen Text. Das Fokuskind spricht gleichzeitig mit den anderen.	K1: [alle kinder sind jetzt fit bist du's AUCH? dann MACH gleich mit] (V/6-7)
5b	Mitsingen MSG	Mitsingen bei Lied	Die FK leitet das gemeinsame Singen ein.	K5: [bunte gruppe bunte gruppe] (II/139)
5c	Nachsprechen NS	Nachsprechen nach Aufforderung	Die FK fordert dazu auf, ein Wort oder einen Satz nachzusprechen.	LK fordert zum Nachsprechen auf: K4, K5: [SCHÜSSEL (-) TEE] (V/309-9)

⁴ Während eines Spiels schaut ein Kind aus dem Fenster und sieht dort andere Kinder.

4. Codierungen der sprachlichen Form der Äußerung

Die grammatische Form der Äußerung ist wichtig, um den tatsächlichen Umfang der sprachlichen Beteiligung eines Kindes zu erfassen. Sie bildet die Grundlage für die Bestimmung der durchschnittlichen Äußerungslänge. In dieser Analyse wird vorgeschlagen, für die sprachliche Komplexität nur die vollständigen Sätze pro Minute zu berücksichtigen. Entscheidend ist also nicht nur Überschreitung der Grenze der Einwortäußerung. Die Frage der grammatischen Richtigkeit spielt dagegen bei der Kodierung der Einbettungsform (vgl. 3) keine Rolle. Syntaktische Vollständigkeit ist nur bei der Kategorie ‚Satz‘ notwendig.

Bezeichnung des Codes	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiel
Einzelwortäußerung (Diskurspartikeln)	Es handelt sich zwar um Wörter, deren Bedeutung aber nur im Kontext klar wird (Synsemantika).	K4: NEIN (I/78)
Einzelwortäußerung (Inhaltswörter)	Das Wort hat einen eigenständigen semantischen Kern (Autosemantika).	K4: böse (I/49)
Erweiterte Nominalphrase	Ein um mindestens ein Element erweitertes Nomen (meist Determinierer oder Adjektiv) vorhanden.	K1: grüner Apfel (III/263)
Wortgruppe	Mehrere Wörter, die keine Phrase bilden.	K1: roter und grün (III/265)
Unvollständige satzförmige Äußerung	Die Äußerung enthält ein Verb, ohne dass alle obligatorischen Argumentpositionen besetzt sind.	K4: ich schau auch die (III/178) [es fehlt die Verbpartikel AN oder die Präposition AUF]
Vollständige satzförmige Äußerung	Die obligatorischen Argumentpositionen eines Verbs sind besetzt.	K1: zwei Augen sind zu (I/52)
Unverständliche Äußerungen	Nicht oder nicht vollständig verständlich, kommunikative Funktion sind nicht oder nur teilweise erschließbar.	Bei der Äußerung von K1 in VI/521 ist weder die kommunikative Funktion noch die grammatische Struktur erschließbar.
Keine wortförmigen Äußerungen	Zustimmung, Verneinung oder emotionale Markierung wird signalisiert.	FK: [bah:] (Die FK drückt die Emotion ‚böse‘ aus, I/50)

5. Umgang mit Zweifelsfällen

- Kommunikationsbeiträge zwischen Kindern (auch Streit etc.) werden als „Anschluss an Kind“ kodiert, wenn sie deutlich als Reaktion auf die Äußerung eines anderen Kindes erkennbar sind.
- Äußerungen, in denen ein Kind die Interaktion mit einem anderen Kind eröffnet, werden als „selbstinitiiert“ kodiert.
- Tierstimmen etc. (Grunzen o.ä.) sind als verbale Äußerungen zu werten, auch wenn sie in der nonverbalen Spur transkribiert werden. Sie zählen aber nicht als wortförmige Äußerungen und werden nicht kodiert.
- Nonverbale Anteile (z.B. Meldegesten) oder Lachen werden nicht kodiert, aber für die Kodierung der nächsten verbalen Äußerung berücksichtigt.

6. Transkriptauszüge

Die folgenden Transkriptauszüge dienen der genaueren Überprüfung der in den Tabellen genannten Ankerbeispiele. Die im Zuge der Einbettungsanalyse vergebenen Codes werden in einer Spalte links vom Zeilenkopf des Transkripts eingetragen. Die Transkripte wurden mit dem Programm EXMARALDA angefertigt und entsprechen einer Partiturschreibweise. Neben den verbalen Äußerungen, jeweils dem Namen des Sprechers mit dem Kürzel [v] zugeordnet, gibt es auch eine nonverbale Spur, in der für das Verständnis der verbalen Interaktion relevante Handlungen festgehalten sind. Diese werden mit dem Kürzel [nv] nach dem Namen am Zeilenkopf markiert.

I. Bilderbuchsituation

CODE	[41]	..	49 [24:31.9]
IZFK	FK [v]	wie SCHAUEN denn die GESICHTER aus von den BÄRN?	
	FK [nv]		
	K4 [v]		böse
	K2 [nv]		schaut zu K4
	[42]	..	50 [24:33.0] 51 [24:35.0] 52 [24:35.8]
IZFK	FK [v]	[bah:]	joa: [bah: so
	FK [nv]		nickt leicht bei "oah
	K1 [v]		[ZWEI
	K4 [nv]		
	[43]	..	53 [24:40.3]
Ftsg	FK [v]	schauen die] ganz OAH ich halt die rosa FEST(-)joa	
	FK [nv]	ich halt die" streckt Arm in die Luft	schaut
	K1 [v]	augen] sind zu	
	K2 [nv]		beginnt sich zu strecken
	[44]	..	55 [24:43.8] 56 [24:45.9]
SI	FK [v]	(1) genau	
	FK [nv]	schaut auf Buch und dann wieder in Sitzkreis	
	K1 [v]		man
	[45]	..	57 [24:47.9]
Ftsg	FK [v]	(1) kann man sich auch ZWICKN gä schaut ma	
	FK [nv]	nickt leicht; bei "schau ma" zeigt mit	
	K1 [v]	kann man auch sie ZWICKN	

Spätere Szene:

CODE	[59]	77 [25:39.4]	78 [25:41.7]
IZFK	FK [v]	aber DER dahinten LACHT der auch SO(Name K3)?	
	FK [nv]	zeigt auf Buchseite; ab "lacht der auch" schaut zu K3	
	K4 [v]		nei::n
	K5 [nv]		schaut nach "nein"
	[60]	..	79 [25:42.5] 80 [25:42.8] 81 [25:44.4]
DZFK	FK [v]	(Name K2) was meinst DU denn?	lacht
	FK [nv]	schaut zu K2	schaut
	K1 [v]	lacht	
	K4 [nv]	z u K 3	
	[61]	..	82 [25:45.1] 83 [25:45.4] 84 [25:45.7]
DZFK	K2 [v]		der LACHT nich

II. Kartenspiel

[175]

	282 [14:52.1]
F [v]	und jetzt jetzt machen wir es im UHRZEIGERSINN (-) jetzt ist die
[176]	

	..
F [v]	G(Name K5) dran denn die UHR geht immer so rum jetzt darfst DU einen freund
F [nv]	zeigt auf K5; zeigt bei "geht immer" einmal im Uhrzeigersinn den Kreis entlang

[177]

CODE	..	283 [15:00.7]	284 [15:02.7]	285 [15:04.5]
DZFK	F [v]	aufdecken		zeig es ma
	F [nv]			einholende
	K5 [v]			ein pferd
	K5 [nv]	beugt sich vor und greift nach Karte und schaut sie an		

[178]

	..	286 [15:06.5]
F [v]	allen ob es ein pferd ist	
F [nv]	Handbewegung; beugt sich leicht vor	
K5 [nv]		dreht Karte in Richtung vom Sitzkreis

III. Wortschatzarbeit mit Obst

CODE	[168]	259	260 [12:11.3]	261 [12:12.2]	262 [12:13.1]	263 [12:13.7]	264 [12:14.8]
IZFK	F [v]	jeder kennt	[sind] die zwei	ja			
	F [nv]	legt zwei Äpfel	auf den Tisch				bewegt
	K3 [v]		[kirsch]	[apfl]		GRÜNER APFL	
	K4 [v]			[apfl]			
	[169]	..	265 [12:15.3]	266 [12:16.3]	267 [12:17.1]	268 [12:18.1]	
IZFK	F [v]			ein GRÜNA apfl		EIN ROTER	
	F [nv]	Oberkörper zu K3					
	K3 [v]		roter und grün			ROTER apfl	
	[170]	..	269 [12:19.3]		270 [12:20.8]		
SI	F [v]	A P F L				[M(Name K4)] wenns	
	K2 [v]	ich WEIß (.) es				[ein] APFL	
	K2 [nv]	streckt den Arm mit gestrecktem Zeigefinger.					
	[171]	..	272 [12:24.2]	273 [12:25.2]	274 [12:25.8]	275 [12:26.9]	
IZFK	F [v]	MEHR sind dann sagt ma?		DIE?		Ä::PFEL [aus	
	K3 [v]					[DIE] APFL	
SI	K1 [v]						[das
DZFK	K4 [v]		die APFL.	[die]			
	[172]	..	277 [12:31.6]				
	F [v]	dem A: wird ein Ä] und ich hab jetzt auf meine karte geschrieben	DER				
	K3 [v]	[ÄPFEL]					
	K1 [v]	hab ich gewusst]					
	[173]	..			278 [12:36.9]		
SI	F [v]	APFEL dann entscheiden wir uns für EINEN apfl					
	K4 [v]					ich schau auch die	
	K4 [nv]					beugt sich über den tisch	
						und greift nach Früchten	

IV. Erzählung im Morgenkreis

CODE	[7]	15 [03:23.4]
F [v]	ja: SEHR SCHÖN (.) UND gibts	
F [nv]	bei "(.) und" wirft Haare nach hinten	
[nv]	ab "erzählen" bewegt Handpuppe leicht seitlich rechts links	
	[8]	.. 16 [03:28.5] 17 [03:29.8]
F [v]	IRgendWAS was du uns erZÄHlen möchtest heute? ja? WAS denn?	
K1 [v]		ehm
K1 [nv]	nickt	nickt schaut
	[9]	..
DZFK	F [v]	
	K1 [v]	meine MAMa:: hat geSAHAGT (--) weil (--) wir GEHN heut in den URLAUB
	K1 [nv]	in den Sitzkreis; bei "weil" Blick kurz nach links; bei "gehen" Blick auf FK; bei

	[10]	..	18 [03:39.6]19 [03:40.4]
	F [v]		heute?
	F [nv]		nickt nickt bei "Wellen (-)
DZFK	K1 [v]		da gibt's so GROßE
	K1 [nv]	"heut in den Urlaub" Blick abgewendet mach links	schauf in den
	[11]	..	20 [03:46.1]21 [03:46.6]
	F [v]		ohja
	F [nv]		nickt
	K1 [v]	WELLEN (-) und da war mal ein STUAM (--)	ein RIESIGN
	K1 [nv]	Sitzkreis; bei "Stuam" schaut Fk an	schauf in den Sitzkreis

Spätere Szene: Nachdem andere Kinder ebenfalls im Erzählkreis dran waren, reklamiert K1 nochmals das Rederecht für sich (IV/102) und bekommt es schließlich erteilt (IV/110).

	[58]		
	CODE	..	101 [06:46.5]102 [06:46.9]
	F [v]	SPIELEN können	[schön wa/] WAS habt ihr denn GESPIELT?
	F [nv]		ab "was" wendet sich zu K1 streichelt
SI	K1 [v]		[i/ ich]
DZFK	K4 [v]	ja	

	[59]		
	CODE	..	103 [06:49.9]
	F [v]	gleich (Name K1)	
	F [nv]	K1 über den Rücken	richtet Blick zurück zu K4; bei "fängt" nickt
DZFK	K4 [v]		wir ham so ein KISSN wer als erstes des KISSN
	K4 [nv]		Blickkontakt mit Fk; bei "Strich" malt Strich mit

	[67]		
	CODE	109	110 [07:26.7]
	F [v]	(Name K1) was wolltest du grad SAGEN?	
	F [nv]	sich zu K1 legt kurz Hand auf den Rücken	Blick zu K1; bei
SI	K1 [v]		e h m (2) m a m a (- -) M A M A (-
	K1 [nv]		Blick nach vorne; bei "hat

V. Spiel mit Montessori-Material (Geräuschedosen, LK: Lehrkraft)

Die Kinder setzen um einen Tisch, der mit einem grünen Tuch bedeckt ist. Immer ein Kind zieht unter dem Tuch eine Dose hervor und schüttelt sie, um ein Geräusch wahrzunehmen.

	[32]	..	
	LK [v]	was A (Name K1) nimm DU mal ne DOSE und lass und mal HÖREN wie	
	[33]		
	CODE	..	34 [03:31.8] 35 [03:32.7] 36 [03:34.7]37 [03:35.6]38 [03:36.6*]
	LK [v]	sich des anhört	wie HÖRT sich des AN? [laut]
	K1 [nv]	schüttelt Dose	
IZFK	K2 [v]		[laut]
IZFK	K3 [v]		lau::s
SI	K4 [v]		das
	[34]	..	39 [03:37.5]40 [03:38.1] 41 [03:41.0]
	LK [v]	B (Name K2) such DU dir eine dose aus	[WIE]
	K2 [nv]		schüttelt Dose
IZFK	K3 [v]	laut	
	K4 [v]	nehm ich	

[35]

		43 [03:45.0]	44 [03:47.0]	45 [03:48.5]
		..		
	LK [v]	hört sich DAS an?	wie hört sich des an B (Name K2)?	
DZFK	K2 [v]			WASSA
IZFK	K3 [v]	WASSA		

Spätere Szene: In dieser Szene gibt es Karten zu Quatschversen, in denen bestimmte Gegenstände, die nichts miteinander zu tun haben, kombiniert werden.

[308]

CODE		671 [29:42.4]	672 [29:43.4]	673 [29:44.5]
		..		
	LK [v]	der TEE?	SCHÜSSEL (-) TEE (-)	spricht des ma nach
	K1 [nv]	zeigt auf Karte	nickt	

[309]

CODE		674 [29:47.0]	675 [29:49.0]	676 [29:50.0]
		..		
	LK [v]	[SCHÜSSEL (-) TEE]	REIMT sich des wie	[in unserer] GESCHICHTE
IZFK	K1 [v]			[NEIN]
NS	K4 [v]	[SCHÜSSEL (-) TEE]		
NS	K5 [v]	[SCHÜSSEL (-) TEE]		

VI. Lernwerkstatt: Malen und Hämmern

In der Szene arbeiten zwei Jungen (K1 und K3) an einem Fußballfeld aus Holz, in dessen Ränder Nägel eingeschlagen werden. Das Mädchen K2 malt ein Bild, ein weiteres Mädchen kommt später hinzu. Die Fachkraft steht bei den Kindern und schaut ihnen bei der Arbeit zu.

CODE		[229]	251	252 [14:55.0]	253 [14:57.0]	254 [14:59.0]
SI	K2 [v]					jetzt
	K2 [nv]					malt
ZKi	K1 [v]		nö::			
SI	K3 [v]	wollen wir TAUschen		Bltte		
		[230]	..	255 [15:03.0]		
Ftsg	K2 [v]		hämmt doch einfach			
	K2 [nv]		weiterhin blaue Farbe auf ihr Blatt			
SI	K1 [v]			ey::		
	K1 [nv]			zieht seinen Arm von K2s Pinsel weg		
		[231]	..	256 [15:05.0]	257 [15:06.8]	258 [15:08.5] 259 [15:09.3]
ZKi (2x)	K2 [v]		was			hab ich nicht
ZKi (2x)	K1 [v]		du hast mich ANgemalt			[DOCH
	K1 [nv]		guckt auf seinen Arm			

Spätere Szene

CODE		[513]	543 [32:49.4]
		..	
SI	FK [v]		ich NEHME sogar ein
	K2 [v]		sieht zu Fk und hält einen Sticker vor sich,
	K2 [nv]		
	K3 [nv]	hat beinahe den Ball berührt	pustet das Bällchen ein kleines Stück über das Feld

[514]	CODE	..	544 [32:53.1]
Ftsg	FK [v]	MEERESschmetterling	hm_hm (zustimmend)
	K2f [v]	bei "MEERESschmetterling"	
	K2f [nv]		beginnt eine Nagel einzuschlagen
	K1 [nv]		
[515]	CODE	545 [32:53.8]	546 [33:03.8]
SI	K2 [v]	GIBT es das e:cht (.) die tiere?	
SI	K2 [nv]	hält den Sticker hoch, nach "mee:resschmetterling" sieht zu Fk, bei "e::cht"	
	K3 [v]	DARF ich mal se:hen den mee:resschmetterling (4)	
	K3 [nv]	zu K2	
[516]	CODE	547 [33:06.8]	548 [33:07.6]
DZFK	FK [v]	wie bitte?	
	FK [nv]	betritt den Bildausschnitt geht neben K2 in die Hocke	
	K2 [v]	gibts die tiere hier alle in echt	
	K2 [nv]		
[517]	CODE	549 [33:09.3]	550 [33:16.1]
SI	FK [v]	ja. (2) die gibts im meer und	
	FK [nv]	klebt einen Sticker auf ihr Bild	
	K4 [v]	aber keine haie. aber keine haie (unverständlich)	
	K4 [nv]	kommt in Raum 1 stellt sich zu FK und K2	
[518]	CODE	551 [33:17.6]	552 [33:18.8]
SI	FK [v]	gibts	
	K2 [v]	gibts auch haie in der nordsee	
[519]	CODE	..	553 [33:21.2] 554 [33:22.0]
ZKi	FK [v]	au:ch. auch unterschiedliche	[ja::]
	K2 [v]		[es gibt auch]
	K1 [nv]		nimmt einen weiteren Nagel
SI	K4 [v]	echte ?	
[520]	CODE	..	555 [33:23.0] 556 [33:24.3] 557 [33:24.6]
Ftsg	FK [v]		[hm]
	K2 [v]	B A B Yhaie. es	[gibt]
	K1 [nv]	aus dem Kästchen	glaub ich (.)
[521]	CODE	..	558 [33:26.9] 559 [33:27.5]
SI	FK [v]	süßhaie? gibts die?	[ich weiß nicht]
	K2 [v]		
	K1 [v]	xxx xxx (unverständlich)	[xxx xxx (unverständlich)]
	K1 [nv]	sieht zu K3	setzt seinen Nagel auf das Feld
[522]	CODE	560 [33:28.1]	
	FK [v]	aber zum beispiel katzenha:i es gibt so viele sorten schatzzeilein	

VII. Lernwerkstatt: „Zuckerwürfel“

In der Szene haben sich die Fachkraft und sechs Kinder um einen Tisch versammelt, auf dem eine Pyramide aus Zuckerwürfeln aufgebaut ist. Es wird untersucht, was passiert, wenn die Pyramide mittels einer Pipette mit gefärbtem Wasser beträufelt wird.

CODE	[209]	..	337 [24:41.0]	338 [24:43.9]
	FK1 [v]		was passiert wenn ich den tropfen jetzt	
	[210]	..	339 [24:47.9]	340 [24:50.3] 341 [24:51.9]
IZFK	FK1 [v]	HIER ranmache? (1)	wie geht das aber?	
	K1 [v]		mit der farbe.	
IZFK	K2 [v]	(1) das färbt sich		

	[211]	342 [24:53.9]	
	FK1 [v]	ja was passiert denn mit der farbe? (.) wo verschwindet die hin?	
	[212]	343 [24:57.9] 344 [24:59.5]	
IZFK	FK1 [v]	IN den ZUckerwürfel. was macht nämlich der	
	K3 [v]	pipette so oder so	
	[213]	345 [25:03.9] 346 [25:05.0] 347 [25:06.4]	
IZFK	FK1 [v]	zuckerwürfel? hm hm (bestätigend).	
	K4 [v]	der saugt des	
IZFK	K1 [v]	der verfärbt sich.	
	[214]	348 [25:07.6] 349 [25:11.6]	
	FK1 [v]	RICHTIG (Name K4). der saugt das auf (.) wie ein SCHWAMM.	
	K4 [v]	ein.	
	[215]	350 [25:13.6]	
SI	K1 [v]	spongebob schwammkopf	
SI	K2 [v]	aber man kann aber manchmal wenn man	
	[216]	351 [25:23.6]	
	FK1 [v]	was taucht	
	K2 [v]	zu viel von die farbe nimmt dann taucht das nach unten.	
	[217]	352 [25:24.7] 353 [25:25.8] 354 [25:26.9]	
	FK1 [v]	nach unten? die farbe soll ich mal ganz viel	
IZFK	K2 [v]	die farbe. [und dem	
	[218]		
Ftsg	FK1 [v]	[draufmachen?] so jetzt hab ich ganz viel draufgemacht.	
	K2 [v]	zuckerwürfel]	

Literatur

- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (o.J.). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. . In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck, & P. Stanat, (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- F4transkript Version 5.40.0. (2015). *Benutzerhandbuch f4transkript*. Verfügbar unter: https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/service/it-service-center/anleitungen/f4_manual_de.pdf [02.09.2019]
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kucharz, D., Mehlem, U., Rezagholinia, S. & Erdogan, E. (2018). Sprachförderung und sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder im letzten Kindergartenjahr. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 177–197.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MAXQDA (2018). *MAXQDA 2018 Manual*. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.de/download/Online-Manual-Complete-Deutsch.pdf> [02.09.2019]
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schegloff, E. (1996). Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction, in Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. (Hrsg.). *Interaction and Grammar* (52-133). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmidt, T. (2016). *EXMARaLDA Partitur-Editor Manual Version 1.6*. Verfügbar unter: https://www.exmaralda.org/pdf/Partitur-Editor_Manual.pdf [02.09.2019]
- Selting, M. (1995). *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, Ch., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.

In diesem Buch wird eine Auswahl von Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten zur Erfassung relevanter Facetten institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung vorgestellt. Die sieben Verfahren fokussieren unterschiedliche Aspekte der Sprachbildung sowie Sprach- und Leseförderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen und adressieren unterschiedliche Zielgruppen (pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Kinder). Die Instrumente, die im Rahmen der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) entwickelt wurden, sind primär für Forschungszwecke, aber auch in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften einsetzbar. Ein Online-Anhang stellt die Instrumente sowie alle notwendigen Materialien zur Verfügung.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Katja Mackowiak ist Professorin für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover.

Dr. Christine Beckerle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover.

Sarah Gentrup ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

Dr. habil. Cora Titz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Bildung und Entwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

978-3-7815-2359-3



9 783781 523593